



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello
Sviluppo e della Socializzazione
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia Applicata**

**Corso di laurea in Magistrale in Psicologia
dello sviluppo e dell'educazione**

Tesi di laurea Magistrale

Un puzzle di diritti.

**Un progetto di inclusione
scolastica per bambini della
scuola dell'infanzia**

A puzzle of rights.

A school inclusion project for kindergarten children

Relatrice/

Prof.ssa. Maria Cristina Ginevra

Laureanda: Martina Quaranta

Matricola. 2052217

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

ABSTRACT	5
INTRODUZIONE	6

CAPITOLO 1

L'INCLUSIONE SCOLASTICA	9
1.1 Che cos'è l'inclusione scolastica	9
1.2 Dall'integrazione all'inclusione: una via ricca di tappe	12
1.2.1. Il fenomeno del push e pull out	16
1.3 Strumenti per calcolare l'inclusione scolastica	18
1.3.1. Index per inclusione	18
1.3.2. L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento e della Disabilità e della Salute)	24
1.4 Le minacce dell'inclusione scolastica	25
1.5 Inclusione e Diritti Umani	27
1.6 Linguaggio inclusivo per eliminare le barriere	29

CAPITOLO 2

LA DIDATTICA INCLUSIVA TRA COMPAGNI DI CLASSE E MULTICULTURALITA'	33
2.1 La didattica inclusiva	33
2.2. La didattica inclusiva e il coinvolgimento dei compagni di classe	35
2.3 La didattica inclusiva e la multiculturalità	39
2.4 Alcuni esempi di progetti a vantaggio dell'inclusione scolastica	41

2.4.1 Interventi a vantaggio dell'inclusione nelle scuole dell'infanzia ...	42
-----------------------------------------------------------------------------	----

CAPITOLO 3

UN PUZZLE DI DIRITTI	48
3.1 Introduzione	48
3.2 Obiettivi della ricerca ed ipotesi	50
3.3 Metodo	50
3.3.1 Partecipanti	50
3.3.2 Gli strumenti	51
3.3.3 L'intervento	57
3.4 Obiettivi delle unità didattiche	59
3.5 Le tecniche di insegnamento	67
3.6 Principi di riferimento	69
3.7 Struttura dell'incontro	70
3.8 Risultati.....	71
3.8.1 Differenze tra pre-test e post-test fra gruppo sperimentale e gruppo di controllo	71
3.8.2 Analisi in fase di post-test per il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo	72
3.8.3 Bambini a rischio esclusione sociale	74
3.9 Conclusioni	75
3.10 Limiti e implicazioni future	77
BIBLIOGRAFIA	82

ABSTRACT

Il seguente progetto di tesi va ad analizzare il concetto di inclusione scolastica; dopo un breve excursus sul significato del termine, si entrerà nel vivo della discussione analizzandone i punti salienti: le tappe che hanno portato le nostre scuole ad essere scuole inclusive, gli strumenti che vengono utilizzati per calcolare il grado di inclusione, tutte le barriere che hanno portato allo sviluppo del linguaggio inclusivo. Verranno anche presentati degli esempi di progetti già presenti in letteratura. Legato a quest'ultimo concetto l'ultimo capitolo si concentrerà su un progetto, realizzato dal laboratorio LaRIOS dell'Università di Padova, che aveva il compito di promuovere l'inclusione scolastica e le relazioni positive tra pari. In particolar modo, tramite l'analisi di alcuni diritti della Convenzione dei diritti umani, abbiamo svolto un percorso che ha portato i bambini della scuola dell'infanzia a capire il significato dell'inclusione scolastica.

INTRODUZIONE

Nell'ultimo secolo, in Europa e in particolare in Italia, si è iniziato a parlare di Inclusione scolastica. Questo termine può essere utilizzato in diversi contesti, dalla matematica alla biologia passando per la retorica e ad alcuni usi comuni (come, ad esempio, "inclusione di una lista") e prende un'accezione differente a seconda del contesto in cui viene utilizzato; letteralmente la parola inclusione indica l'atto di includere un elemento all'interno di un gruppo o di un insieme. Utilizzata in ambito sociale, l'inclusione si riferisce alla sensazione di appartenere a qualcosa, sia esso un gruppo di persone che un'istituzione. Un altro ambito che viene inglobato nel concetto di inclusione è quello lavorativo, ossia la capacità e la volontà di aprire il mondo del lavoro ad ogni persona.

L'ambito che ha ispirato la scrittura di questa tesi è quello scolastico; infatti, con il termine inclusione scolastica facciamo riferimento alla partecipazione, in modo attivo, all'esperienza di apprendimento in classe di tutti gli allievi, alla valorizzazione delle unicità degli stessi e ai sentimenti di appartenenza verso il contesto classe/scuola/comunità di tutti gli studenti (Di Maggio, Nota & Soresi, 2015).

Prima che in Italia si parlasse di inclusione, però, si sono dovute affrontare diverse tappe; il momento di svolta è avvenuto alla fine degli anni '70 grazie all'intervento di Mirella Antonione Casale: l'emanazione della legge n.517 del 1977 regolamentò l'accesso alle scuole elementari e alle medie inferiori degli allievi con disabilità, di ogni tipo e gravità. Questa legge abolì anche le classi differenziali e di aggiornamento e stabilì "forme di sostegno" nella scuola elementare e media (Soresi & Nota, 2001).

Dopo questo intervento sono state emanate diverse leggi anche in Europa, come ad esempio il documento di Salamanca e il rapporto dell'European Center for Education Research and Innovation nel 1995: grazie a questi due documenti è stata sottolineata la necessità di offrire un'educazione qualitativamente elevata per tutti gli individui (Evans, 1995).

L'inclusione scolastica, ovviamente, ha portato a sviluppare molto interesse per la scuola: nasce appunto quella che viene chiamata didattica inclusiva, ovvero una didattica capace di progettare, realizzare e valutare azioni didattiche per tutti gli alunni e tutte le alunne, creando normalità; un contesto capace di accogliere tutti, con attenzione alle singole differenze, sostenendo la specialità di ognuno, soffermandosi sulle competenze individuali e quindi in grado di proporre dei piani educativi efficaci per ognuno (Demo, 2018). Per fare questo, e quindi includere tutti gli alunni, un ruolo fondamentale è quello ricoperto dai compagni di classe, che sono coloro che sostengono ed aiutano l'alunno/a con disabilità nel momento di difficoltà. Ovviamente bisogna creare degli interventi idonei a questa situazione, che siano in grado di andare a stimolare i compagni senza mai "darli per scontati".

Da quando in Italia si parla di inclusione scolastica sono stati messi a punto alcuni strumenti che hanno il compito di calcolarne il livello. Il primo strumento che si analizza è l'Index per inclusione che è stato concepito come uno strumento tramite cui le scuole (su iniziativa di singoli o di gruppi) possono operare un'auto-analisi del proprio grado di inclusività e apportare cambiamenti alla propria organizzazione per accrescere l'inclusione di tutti i membri, minori e adulti, al proprio interno. L'altro strumento che è stato messo a punto è l'ICF, cioè classificazione Internazionale del Funzionamento e della Disabilità e della Salute, che viene utilizzato come strumento per la programmazione di curricula scolastici

e di progetti di vita volti al miglioramento della qualità di vita e alla promozione delle pari opportunità delle persone con disabilità.

In Italia, come nel resto dell'Europa, sono stati svolti diversi training in cui l'obiettivo era quello di promuovere l'inclusione all'interno dei diversi ordini scolastici. Ad esempio, attraverso il laboratorio L.a.R.I.O.S., è stato sviluppato e messo in atto un programma di inclusione scolastica e promozione delle relazioni positive tra pari tramite l'analisi di alcuni diritti (diritto al gioco, diritto ad esprimere la propria opinione, diritto di trattare bene le piante e gli animali, diritto ad essere trattati bene e diritto all'eterogeneità) all'interno di una scuola dell'Infanzia di Padova. Si è lavorato in particolar modo sul concetto di che cos'è un diritto e quali sono i diritti che favoriscono un clima inclusivo all'interno della classe. Nell'ultimo capitolo si analizza il progetto andando ad analizzare i risultati che sono emersi dal pre test e dal post test.

CAPITOLO 1

L'INCLUSIONE SCOLASTICA

1.1 Che cos'è l'inclusione scolastica

Nel corso di questa trattazione parleremo del concetto di inclusione scolastica, un concetto che è in continua espansione e di cui sentiamo parlare dall'inizio del '900. Prima di andare ad analizzare la storia del termine, dobbiamo soffermarci sulla definizione di quest'ultimo. Etimologicamente, possiamo determinare l'origine del termine nella lingua latina: inclusione, derivato di includere, significa rinchiudere (*Garzanti, dizionario*). Più comunemente, intendiamo per inclusione "l'atto di includere un elemento all'interno di un gruppo o di un insieme".

In ambito sia internazionale che nazionale, le definizioni di inclusione sono numerose e fanno riferimento a fenomeni diversi (D'Alessio, 2013). In ambito internazionale si sono sviluppate due grandi categorie di definizioni: quelle *narrow* (strette) e quelle *broad* (ampie) (D'Alessio, 2013). Nella prima categoria si fa riferimento alle concettualizzazioni che pongono il significato di "inclusione" sull'accoglienza degli alunni con disabilità all'interno della scuola; focus molto importante in tutti quei Paesi caratterizzati da un sistema duale che prevede la convivenza di scuole che accolgono alunni con disabilità e scuole speciali. La seconda categoria, invece, fa riferimento all'inclusione come processo di evoluzione e miglioramento continuo intrapreso da scuole che vogliono valorizzare le diversità di ciascun alunno per garantire ad ognuno apprendimento e partecipazione.

L'inclusione scolastica viene definita come chiave del successo formativo per tutti e si impone il superamento di modelli didattici e organizzativi uniformi e lineari,

destinati ad un alunno medio astratto, in favore di approcci flessibili adeguati ai bisogni formativi speciali dei singoli alunni.

In concomitanza con questo termine dobbiamo prendere in considerazione il fatto che, la scuola odierna, sia costituita da molta diversità; negli ultimi anni si è visto come le classi all'interno di tutti i gradi dell'istruzione (infanzia, primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado e università) siano abitate da molta diversità e difficoltà che derivano dal numero sempre più elevato di alunni con disabilità certificata, alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), alunni con situazioni sociali e famigliari complicate, alunni con comportamenti difficili da gestire, alunni stranieri. Sembra però che, in questo scenario di diversità, l'inclusione sia l'unica prova di miglioramento.

Proprio per questo motivo, quando parliamo di inclusione, dovremmo poter percepire che non ci si sta focalizzando sulla presenza, nei diversi contesti sociali (scuola, comunità) di persone con menomazioni e difficoltà intellettive, di professionisti di diagnosi e valutazioni, di specialisti dell'insegnamento, di genitori o di una parte della popolazione interessata a questo argomento; ma il concetto di inclusione riguarda il contesto e le persone che lo formano.

Quando parliamo di inclusione scolastica dovremmo percepire subito:

- L'interesse a parlare di eterogeneità all'interno di qualsiasi sistema, gruppo o popolazione, a quella "varianza" che permette a soggetti, a variabili e ad attributi diversi di formare la "curva normale";
- La tendenza a considerare riduttive le analisi lineari che vengono svolte per determinare, in modo standardizzato, condizioni educative, facendo leva sulla tipologia di disabilità o la necessità di creare ambienti speciali per i diversi trattamenti;

- Il suo utilizzo per favorire la possibilità di un'educazione per tutti e non solo per favorire l'inserimento e la partecipazione delle persone con disabilità;
- La sua tendenza ad approcciare i problemi delle diverse scelte educative in modo globale, tenendo conto della complessità delle tematiche;
- Il suo considerare livelli elevati di condivisione e partecipazione, in quanto l'inclusione viene vista come un imperativo morale di rispetto e attenzione per essere utilizzata come supporto nei diversi contesti sociali per onorare le diversità (Soresi, Nota e Wehemeyr 2011).

Con l'espressione inclusione scolastica facciamo riferimento alla partecipazione, in modo attivo, all'esperienza di apprendimento in classe di tutti gli allievi, alla valorizzazione delle unicità degli stessi e ai sentimenti di appartenenza verso il contesto classe/scuola/comunità di tutti gli studenti (Di Maggio, Nota & Soresi, 2015).

L'inclusione del XXI secolo, non si rivolge solo a quelle persone "diverse", con difficoltà intellettive, ma si rivolge a tutti; infatti, si basa sulla consapevolezza che un individuo all'interno di una società, durante il corso della propria vita almeno una volta, avrà bisogno dell'aiuto e della solidarietà da parte dell'altro. Ad esempio, un individuo di una determinata società potrà arricchire la propria conoscenza personale e culturale attraverso l'incontro e la relazione con individui di culture diverse e società diverse.

Proprio per questo l'inclusione chiede a tutta la società di cambiare il modo in cui osserviamo l'altro, di imparare a rivolgerci agli altri pensandoci unici, ma soprattutto andando alla ricerca di quello che li rende unici. L'inclusione odierna ci chiede di essere disponibili nei confronti delle difficoltà e del dolore degli altri mostrando comprensione e tolleranza. Ci chiede di considerarci co-costruttori di

quanto sta accadendo nella società, di considerarci consapevoli che le relazioni che stiamo creando vadano a costruire e solidificare la società in cui viviamo. Ci chiede di guardare gli accaduti da più punti di vista, andando ad analizzare tutte le possibilità che portano allo sviluppo di un fenomeno. Ci chiede di evitare forme di pensiero che vadano a limitare quella che è la mente umana, chiudendoci in quelle che sono le nostre idee e le nostre convinzioni. Infine, possiamo affermare che l'inclusione del XXI secolo non chiede a tutti noi gli stessi impegni e le stesse responsabilità, ma si attende dalle persone prestazioni diverse in base alle loro posizioni sociali (Di Maggio, Nota & Soresi, 2015).

1.2 Dall'Integrazione all'Inclusione: una via ricca di tappe.

Bisogna fare attenzione ad usare il concetto di inclusione perché solitamente si fa confusione nell'utilizzare il termine integrazione come sinonimo di inclusione. Il concetto di inclusione supera quello di integrazione perché aggira sia il concetto legato all'adattamento del disabile, sia il concetto legato alla normalizzazione che punta ad escludere coloro che riescono a dare prova delle loro capacità. L'inclusione, come abbiamo citato precedentemente, cerca, invece, di valutare se esistono le condizioni per consentire agli studenti con una qualsiasi disabilità e studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) di essere accolti ed essere compresi per quelle che sono le loro differenze personali.

Come viene sottolineato nel titolo del paragrafo, integrazione e inclusione sono due termini diversi sia per quanto riguarda le finalità che per i destinatari, il focus dell'intervento, il modello di insegnamento e il curricula che viene messo in atto. In primo luogo, quando parliamo delle finalità, nel caso dell'integrazione, esse si

propongono il reperimento di risorse per consentire il raggiungimento di risultati nell'ambito dell'autonomia, della comunicazione etc.; mentre nel caso dell'inclusione, esse si pongono l'obiettivo del superamento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento.

In secondo luogo, i destinatari dell'integrazione sono bambini disabili con il loro deficit, o i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES), mentre nell'inclusione rientrano tutti i bambini che vivono l'esperienza scolastica.

Il focus dell'intervento nell'integrazione riguarda le condizioni deficitarie del bambino, mentre nell'inclusione è rivolto all'insieme delle abilità differenti attraverso cui i bambini si presentano e all'attenzione rivolta al contesto al fine di individuare e rimuovere ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

Anche i modelli di insegnamento si differenziano: per quanto riguarda l'integrazione, il modello tende a riferirsi a un oggetto specifico che si coordina con il percorso normale e con gli insegnati di classe; nell'inclusione, invece, tutti gli insegnanti e i percorsi di apprendimento devono avere i presupposti per rispondere alle differenze dei bambini in un'ottica di sostegno distribuito.

Infine, parlando di curricula, nell'integrazione è soggetto a operazioni di semplificazione e di riduzione prestando attenzione agli aspetti di contenuto; nell'inclusione, invece, si concentra sui processi di apprendimento per rispondere alle forme differenti con cui i bambini presentano le loro conoscenze, le modalità di interagire e di apprendere (Chiusaroli, 2020).

L'attuale assetto di strumenti e pratiche che garantiscono l'inclusione di tutti gli alunni nelle scuole italiane è il frutto di una stratificazione normativa durata decenni. Un percorso complesso, fatto di piccoli passi e di grandi balzi in avanti. L'integrazione scolastica in Italia ha origini lontane e si deve la sua diffusione a molti studiosi e studiose interessati al mondo della scuola e al bene dei bambini

con disabilità che hanno operato agli inizi del '900. Se però analizziamo tutte le esperienze educative che hanno portato allo svilupparsi del concetto di inclusione passando dall'integrazione, dobbiamo fare un piccolo passo alla fine del 1700, quando Tommaso Silvestri fondò la prima scuola per sordomuti (1784) (Di Maggio, Nota & Soresi, 2015).

La vera svolta che segnò un passaggio definitivo verso "l'educabilità degli ineducabili" fu grazie a Maria Montessori. Ella, con grande coraggio, portò davanti al Congresso pedagogico del 1898 il problema dell'educazione dei bambini con deficit intellettivi. È grazie a lei che si iniziò a pensare che tutti quei bambini considerati "ineducabili" potessero imparare e apprendere. Nel 1900 creò, insieme a Giuseppe Montesano, la Scuola magistrale ortofrenica che aveva il compito di preparare gli insegnanti al lavoro con bambini con disabilità intellettive (Di Maggio, Nota & Soresi, 2015).

Un grande apporto fu anche dato da Giovanni Gentile, il quale disegnò un nuovo assetto del sistema scolastico che sanciva l'obbligo scolastico, anche nelle scuole speciali, per bambini e adolescenti con disabilità sensoriale (visive e uditive). Solo con il decreto 1297/1928 si arrivò all'istituzione delle classi speciali per alunni con disabilità all'interno delle strutture scolastiche pubbliche (Di Maggio, Nota & Soresi, 2015).

Con la fine del Secondo Conflitto mondiale e la nascita della Costituzione Italiana (1946), grazie alla quale venne stabilito il superamento delle diseguaglianze, si ebbero i primi cambiamenti nell'ambito dell'inclusione di tutti gli alunni con disabilità all'interno della scuola italiana (Sgaramella, Nota, Ferrari & Soresi, 2017).

Durante questi anni di continue novità in ambito educativo, grande spazio lo trova anche l'esperienza della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, il quale, dopo

la sua esperienza con bambini con disabilità e difficoltà socio-economiche, denunciò la scuola pubblica tradizionale di non rispondere in modo adeguato alle necessità educative dei bambini (Di Maggio, Nota, Soresi).

Con la fine degli anni '70 si evidenzia sempre di più il tema dell'inserimento di tutti i bambini con disabilità nelle scuola comune (Pieri, 1991).

Alla fine degli anni '70, però, l'Italia arriva ad una grande svolta grazie all'intervento di Mirella Antonione Casale: l'emanazione della legge n.517 del 1977, regolamentò l'accesso alle scuole elementari e alle medie inferiori degli allievi con disabilità, di ogni tipo e gravità. Questa legge abolì anche le classi differenziali e di aggiornamento e stabilì "forme di sostegno" nella scuola elementare e media (Soresi & Nota, 2001). Con la 517 si inizia a ritenere possibile e opportuno rivolgere le attività psicoeducative a tutti gli allievi con disabilità a prescindere dal loro livello di gravità e prevedere la loro frequenza regolare all'interno della scuola pubblica senza distinzione di classi. La scuola inizia così ad essere considerata di tutti e non solo di coloro definiti "idonei alla frequenza". Questa storia, soprattutto la storia bibliografica della Casale, ha ispirato sia canzoni che film; infatti nel 2020 la Rai presenta alla televisione il film "La classe degli asini", il quale racconta la sua esperienza e la sua lotta per l'inclusione scolastica (Levita, 2019).

Andando avanti di circa dieci anni, negli anni '80, assistiamo all'inserimento nelle classi di quasi la totalità dei bambini con disabilità e la chiusura di quasi tutte le sezioni speciali.

È solo negli anni '90 che vediamo entrare in campo anche l'Europa, prima con il documento di Salamanca (Salamanca Statement and Framework from Action on Special Needs Education, 1994), e poi con il rapporto dell'European Center for Education Research and Innovation nel 1995. Grazie a questi due documenti è

stata sottolineata la necessità di offrire un'educazione qualitativamente elevata per tutti gli individui (Evans, 1995) ed è stata data maggiore enfasi a quello che poi verrà chiamato "dilemma delle differenze" (Gartner & Lipsky, 1987). Quest'ultima espressione si riferisce al fatto di ritenere opportuno che tutte le persone vengano trattate in modo diverso sulla base delle loro differenze senza però stigmatizzarle e che vengano trattate in modo analogo sulla base dei propri diritti e delle loro necessità.

Dunque, la scelta italiana rispetto all'inclusione della disabilità nella scuola comune ha aperto la strada a tutte le altre forme di inclusione.

1.2.1 Il fenomeno del push e pull out

In Italia, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, si sta sviluppando sempre di più, dopo un lungo percorso, il concetto di inclusione scolastica. Sempre maggiore è il numero dei bambini/ragazzi con qualsiasi tipo di disabilità all'interno delle classi italiane. Inerente all'inclusività, si sta sviluppando il concetto di push e pull out; esso descrive tutte quelle situazioni in cui un alunno con disabilità svolge attività fisicamente o metaforicamente fuori dall'aula svolgendo attività separate dai compagni pur all'interno di uno spazio comune (Nes, Demo e Ianes, 2018). Ci troviamo di fronte al push out quando i bambini vengono allontanati per causa di fattori interni alla classe; invece, quando l'uscita è causata da fattori esterni alla classe allora parliamo di pull out (Ianes, 2014). Possiamo avere una varietà di situazioni in cui si verificano i due fenomeni:

- Organizzazione della didattica in classe che crea la divisione di due spazi metaforici (uno per l'intera classe l'altro per uso individuale, in particolare per l'alunno con disabilità);
- Organizzazione di percorsi didattici individuali che prevedono l'uscita per alcune ore al girono/settimana;
- Organizzazione di percorsi didattici individuali che prevedono l'intero tempo scuola fuori dalla classe, in particolare nelle aule di sostegno;
- Organizzazione di percorsi didattici individuali che prevedono una frequenza ridotta (Demo, 2014; lanes e Demo, 2014).

Questa situazione da un lato va contro i principi dell'inclusione scolastica che abbiamo trattato nei paragrafi precedenti, e rischia di essere svantaggioso nei confronti dell'orientamento inclusivo; dall'altro lato, però, alcune soluzioni che prevedono ad esempio la suddivisione in piccoli gruppi della classe possono rappresentare interessanti innovazioni in senso inclusivo (Demo, 2015).

Questo fenomeno varia nel quantitativo di ore a seconda del grado di scuola; esso, infatti, tende ad aumentare con il crescere dell'età degli alunni, ma anche in base al grado di disabilità che il bambino ha (lanes e Demo, 2015); esso è più diffuso fra gli alunni con una disabilità intellettiva o una pluri-disabilità; mentre lo è meno con una disabilità di tipo motorio, fisico o sensoriale.

Diverse questioni, però, rimangono aperte. In primo luogo, da alcune ricerche svolte su piccoli campioni si può affermare che il fenomeno non riguarda soltanto gli alunni con disabilità ma anche alunni che possono incontrare delle difficoltà sia a livello personale che a livello scolastico (lane, Demo e Zambotti, 2013; Nes,

Demo e lanes, 2018). In secondo luogo, l'uscita può avere effetti diversi in termini di inclusione in relazione al contesto e quindi, in base al fatto che l'uscita dalla classe o la suddivisione i gruppi riguardi tutta la classe o solo alcuni alunni, oppure in base ai criteri secondo cui sono costituiti i gruppi e a quanto la scelta sia condivisa fra tutti gli insegnanti (Nes, Demo & lanes, 2018; Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016).

Il significato di questo fenomeno resta ancora poco chiaro; da una parte il rischio per l'inclusione è evidente; dall'altra l'uscita dalla classe sembra poter essere interpretata come fenomeno di una flessibilità organizzativa dei gruppi di alunni in linea con l'idea di didattica inclusiva.

1.3 Strumenti per calcolare l'inclusione scolastica

Nell'ultimo ventennio, soprattutto in Italia, abbiamo assistito alla realizzazione e alla diffusione di diversi strumenti volti all'analisi e alla valutazione dell'inclusione dei contesti scolastici. Quello che ha riscosso più successo è l'Index per l'inclusione.

1.3.1. Index per l'inclusione

L'Index per l'inclusione è un testo che ha alle spalle circa vent'anni di storia. Nasce nel 2000 in Gran Bretagna dal Center for Studies on Inclusive Education

(CSIE), in particolare dagli autori Mel Ainscow e Tony Booth. L'opera ha avuto talmente successo, che ora è stata tradotta in oltre trenta lingue. In Italia sono uscite due edizioni, una nel 2008 e una nel 2014.

Esso viene usato come strumento per l'autovalutazione e l'automiglioramento dell'inclusione ideato per ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado (Booth e Ainscow, 2014); raccoglie materiali e metodologie che consentono ad alunni, insegnanti, genitori e dirigenti di valutare l'inclusione nella propria comunità scolastica al fine di progettare azioni che la rendano sempre più inclusiva.

Lo strumento si divide in due parti: la prima parte offre una definizione teorica di inclusione legata al percorso proposto dalle scuole; la seconda parte descrive, a livello metodologico il processo di autovalutazione e automiglioramento democratico e partecipativo. Alla fine del testo, si trovano una raccolta di indicatori che definiscono concretamente come l'inclusione si mostra a scuola, ad esempio negli aspetti organizzativi, didattici o relazionali.

Sono stati fatti degli aggiornamenti del testo; infatti, il Nuovo Index per l'inclusione dedica una tabella con 14 punti che vanno a definire quello che si intende con inclusione. Analizzando alcuni dei 14 punti, si può affermare che una scuola che si reputa inclusiva deve impegnarsi a garantire sia il massimo sviluppo possibile del potenziale di apprendimento di ciascuno/a alunno/a sia diventare luogo di socializzazione sereno e democratico, in cui ognuno ha la possibilità di partecipare attivamente. Inoltre, ormai è chiaro che quando parliamo di differenze, non facciamo riferimento agli alunni con Bisogni Educativi Speciali,

bensi a tutte le differenze individuali; secondo questa linea teorica, l'Index allarga ancora di più la gamma delle differenze in quanto non racchiude solo gli alunni ma tutti coloro che lavorano all'interno della scuola (insegnanti, docenti, personale ATA e tutti coloro che gravitano attorno all'ambiente scuola). Per concludere, l'Index per l'inclusione pone alla base di ogni azione inclusiva la dimensione valoriale, ciò vuol dire ribadire come le azioni inclusive non possono essere ridotte a qualcosa di tecnico e a metodologie e strategie (Booth e Ainscow, 2014).

All'interno dell'Index per l'inclusione sono racchiusi degli indicatori che descrivono alcune caratteristiche del clima e dell'organizzazione della didattica della scuola inclusiva. Gli indicatori sono 72 e si dividono in tre grandi dimensioni:

- Nella dimensione delle culture inclusive, gli indicatori descrivono le relazioni interne alla scuola (relazioni fra compagni, fra colleghi, fra alunni e insegnanti) e le relazioni della scuola con l'esterno (con le famiglie, con altre istituzioni, etc.). Alcuni esempi di indicatori che troviamo in questa dimensione sono: "gli alunni si aiutano l'un l'altro"; "il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente"; "la scuola e la comunità locale sostengono lo sviluppo reciproco". In questa dimensione troviamo anche indicatori che descrivono la visione e i valori implicati in una scuola inclusiva; ad esempio: "la scuola promuove il rispetto dei diritti umani", "la scuola contrasta tutte le forme di discriminazione";
- Nella dimensione delle politiche inclusive troviamo gli indicatori che descrivono in che modo possono essere gestiti, ovviamente in modalità inclusive, i diversi aspetti dell'organizzazione scolastica.

- L'ultima dimensione si concentra sulle scelte didattiche che determinano com'è organizzato l'apprendimento e l'insegnamento. Gli indicatori si dividono in una prima parte legati al setting di apprendimento inclusivo e in una seconda parte, in cui mettono a fuoco quali sono i contenuti fondamentali per il processo di apprendimento inclusivo (Demo, 2017) (Dovigo, 207).

L'index per l'inclusione delinea anche un percorso per i diversi istituti scolastici attraverso cui questi ultimi possono migliorare la propria inclusione.

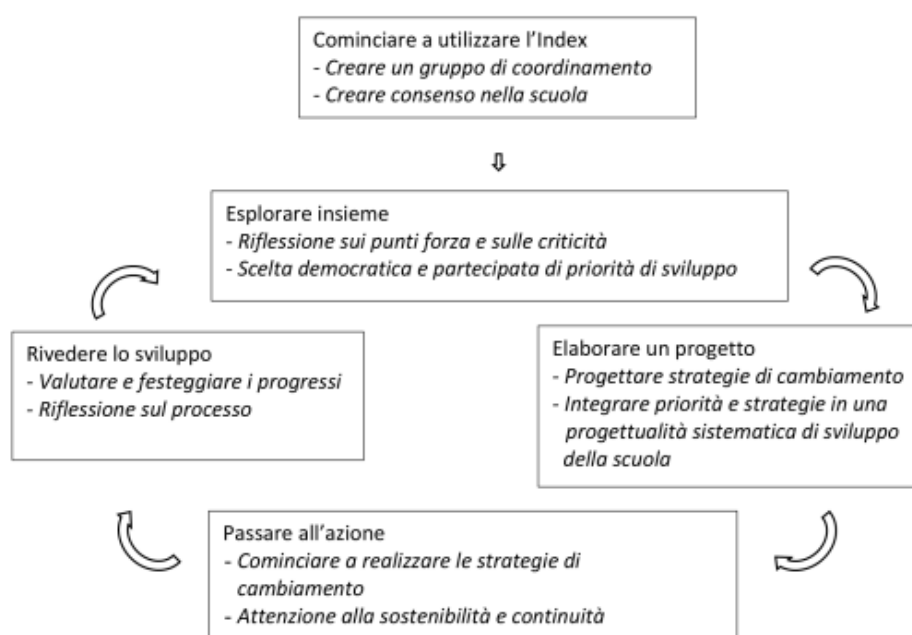


Figura 1: Fasi dello sviluppo inclusivo della scuola secondo l'Index (Booth e Ainscow, 2014, modificato)

Tale percorso si suddivide in quattro fasi.

La prima fase (esplorare insieme) è dedicata ad analizzare quello che nelle scuole funziona e quello che, invece, è ritenuto critico o problematico. La

conclusione di questa tappa è la messa a punto dei punti di forza e delle problematicità della scuola in un'ottica di inclusione; è vista come una fase propedeutica sulla decisione di alcuni obiettivi del cambiamento. In questo caso la decisione sarà sui punti di forza e le criticità che l'analisi aveva individuato.

La seconda fase (elaborare un progetto) è di carattere più tecnico. Infatti, ha il compito di definire quello che è il progetto, descrivere dettagliatamente quelli che sono i materiali e le attività in modo concreto, al fine di raggiungere le finalità complessive che si sono condivise (Demo, 2017; Damiani e Demo, 2016). Per fare questo, infatti, bisogna che le azioni che vengono definite attraverso l'Index siano connesse ad altre progettazioni come, ad esempio, il Piano Annuale per l'inclusione (PAI¹) o il Rapporto di Autovalutazione (RAV²) e relativo Piano di Miglioramento (PdM³). A questo punto si può ritenere conclusa la fase della progettazione vera e propria.

La terza fase (passare all'azione) è il momento in cui si attivano le misure, gli strumenti o le iniziative che sono state concordate nelle fasi precedenti. La sfida di questa fase è quella di riuscire a dare continuità alla realizzazione del cambiamento.

Nell'ultima fase (rivedere lo sviluppo) si dedica un momento di riflessione al

¹ Il PAI è il documento con cui ogni istituto scolastico valuta e definisce i bisogni educativi e/o formativi dei suoi studenti, organizza e predispone gli interventi necessari su tale fronte e ne monitora gli esiti. Nello specifico il PAI è un documento che assicura l'attuazione di un approccio didattico-educativo unilaterale, tutela l'efficacia e la continuità dell'azione didattico-educativa anche in caso di variazioni del personale scolastico responsabile dell'inclusione e consente di fare il punto sulle modalità educative e sulle metodologie didattiche impiegate.

² Il RAV rappresenta l'autoanalisi da parte di un Istituto relativamente ai propri punti di forza e di criticità e, tenendo conto del contesto socioculturale, permette di stabilire connessioni tra gli esiti di apprendimento ed i processi organizzativi-didattici. Consente di individuare le priorità e definire gli obiettivi di miglioramento.

³ Il PdM è lo strumento di progettazione strategica in cui si esplicita il percorso di miglioramento e di qualità che la scuola intende intraprendere, alla luce di quanto emerso dal RAV e secondo gli orientamenti contenuti nei riferimenti normativi.

percorso e a quanto questo abbia risposto alle attese e alle aspettative racchiuse all'interno della progettazione. Il valore di quest'ultima fase di riflessione è molto importante, in quanto può rappresentare sia la fine che un nuovo inizio. Infatti, la rappresentazione grafica del processo non è lineare ma circolare proprio perché da quest'ultima fase si può ricominciare con una nuova progettazione e realizzazione del cambiamento. Questo è un circolo vizioso che rappresenta l'inclusione come un processo di continua ricerca e miglioramento (Macchia, Demo, Dell'Anna & Ianes, 2020).

Nel corso del 2021 sono state apportate delle modifiche a quello che è la struttura dell'Index; infatti, sono stati aggiunti dei nuovi indicatori nelle diverse aree di competenze che vanno ad aggiungere e completare quello che è il nuovo ideale di inclusione scolastica.

Lo sviluppo delle nuove edizioni dell'Index ha beneficiato notevolmente della rete internazionale di colleghi creata dal suo utilizzo in tutto il mondo. La sua ampia adozione in Germania ha avuto un'influenza particolarmente forte. Si sta cercando di costruire un linguaggio comune per lo sviluppo dell'educazione attraverso il dialogo attorno a un testo comune riconoscendo le diverse circostanze e le connessioni gli uni con gli altri a livello locale e globale (Di Nobile, 2021).

1.3.2. L'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento e della Disabilità e della Salute)

Un altro strumento che viene preso in considerazione quando parliamo di inclusione scolastica è quello dell'ICF. Prima di descriverlo in ambito di inclusione dobbiamo sottolineare che l'ICF è un modello diagnostico elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). In molti paesi è da tempo alla base degli interventi nei confronti dei soggetti con disabilità; negli ultimi anni si è diffuso anche in Italia, soprattutto in ambito scolastico. Esso nasce dalla necessità di elaborare un linguaggio condiviso in linea con il concetto di salute (Cottini, 2008) proposto dall'OMS secondo cui la salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non semplice assenza di malattia (OMS). Un passo importante nello sviluppo di questo strumento è avvenuto nel 2007 quando si è sviluppata la versione per bambini e adolescenti, l'ICF-CY. Esso enfatizza l'importanza delle prime due decadi di vita, caratterizzate da una rapida crescita e da cambiamenti fisici, psicologici e sociali (Cieza et al., 2008).

L'ICF-CY è un valido strumento per la realizzazione di interventi educativi inclusivi: realizza il processo educativo come momento di valorizzazione della ricchezza umana. Viene utilizzato dagli insegnanti per osservare e descrivere il funzionamento del bambino e dell'adolescente in una visione integrata dei diversi aspetti della crescita e dei diversi contesti ambientali. (Florian e McLaughlin, 2008). Affinché ciò avvenga, l'assetto normativo italiano scolastico prevede alcuni strumenti operativi ai quali è possibile applicare il modello e il linguaggio ICF:

- La Scheda di Segnalazione del bambino in situazioni di difficoltà da parte della scuola ai Servizi socio-sanitari;
- La Diagnosi Funzionale (DF) è il documento che delinea le modalità di funzionamento del soggetto in situazioni di disabilità che sintetizza le informazioni all'interno di un quadro funzionale che consente di comprendere l'impatto della patologia riscontrata al momento della valutazione;
- Il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento derivanti dalle situazioni di disabilità, sia le capacità possedute che devono essere sostenute e rafforzate;
- Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è il documento nel quale vengono descritti interventi integrati ed equilibrati tra loro predisposti per l'alunno in situazione di disabilità ai fini di realizzazione del diritto di istruzione e educazione (F. Frullani).

L'impiego della classificazione permette, quindi, il reale interesse verso la persona stessa; infatti, il bambino con disabilità viene messo realmente al centro del progetto con il suo ambiente e tutti i suoi bisogni (Leonardi e Ajovalisti, 2008).

1.4 Le minacce dell'inclusione scolastica

Dopo aver fatto un excursus sulla storia della nascita dell'inclusione scolastica, possiamo affermare che ci sono degli ostacoli che non permettono il giusto

sviluppo di quest'ultima.

Innanzitutto, un primo ostacolo risiede nell'isolamento educativo; il bambino con disabilità viene esonerato da alcune materie di studio e quindi seguito in modo individuale da un singolo insegnante o da un educatore. Questo porta all'esclusione dalla classe per iniziare un nuovo percorso individualizzato e differenziato. Un altro problema legato a questa situazione riguarda la riduzione dell'orario scolastico che diminuisce la partecipazione in classe contribuendo quindi ad una condizione di isolamento del bambino.

Il secondo ostacolo concerne la creazione del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO)⁴, la cui configurazione spetterà al Dirigente Scolastico, in cui lui e il Consiglio di Classe avranno il ruolo di membri escludendo tutti coloro che non fanno parte di questi due organi e che quindi avranno il ruolo esclusivamente di partecipanti. Questo divide il compito da una parte dell'approvazione del Piano Educativo Individualizzato riservato ai membri e dall'altra per la possibilità di esprimere delle opinioni non vincolate al PEI.

Il terzo ostacolo prende il nome di "debito funzionale" e riguarda la distribuzione delle ore di sostegno. Queste ultime vengono assegnate secondo il concetto di debito di funzionamento. Questo criterio ha un carattere meccanico e sottintende

⁴ Presso ogni Istituzione scolastica sono costituiti i **Gruppi di Lavoro Operativo (GLO)** per l'inclusione dei singoli alunni con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica. Ogni Gruppo di Lavoro Operativo è composto dal team dei docenti contitolari o dal Consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori dell'alunno con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con l'alunno con disabilità. Al Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione spetta la definizione dei Piani Educativi Individualizzati (PEI), la verifica del processo di inclusione, compresa la proposta di quantificazione di ore di sostegno e delle altre misure di sostegno, tenuto conto dei profili di funzionamento, degli alunni con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica.

uno standard di normalità a cui gli alunni devono rispondere e secondo cui viene stabilita l'entità del debito. Come conseguenze del meccanismo il processo di inclusione scolastica viene ostacolato dall'estrema standardizzazione di un normotipo di riferimento, che non comprende la riflessione sul carattere individuale dello studente con disabilità.

In conclusione, uno dei grandi ostacoli, come abbiamo visto sopra, riguarda la possibilità di portare fuori dall'aula scolastica per un certo numero di ore (il fenomeno del push e pull out) il bambino con disabilità ma non solo (Giorgia Cacciolatti, la Repubblica).

1.5 Inclusione e Diritti Umani

L'inclusione si realizza con le persone escluse, che spesso sono custodi dei saperi e delle conoscenze appropriate per dare risposte rispettose dei loro diritti umani (Griffo, 2010).

La prospettiva inclusiva che emerge dalle pagine della Convenzione delle Nazioni Unite del 2006 sembra derivare dalla dicotomia inclusione/esclusione. In questa relazione vengono letti i rimandi alla discriminazione, alla partecipazione e alla realizzazione di un progetto di vita, per cui il diritto può configurarsi come superamento dall'esclusione della possibilità e dalle azioni conseguenti. Il legame tra questi due concetti però sembra essere disomogeneo in diverse situazioni: non solo nell'intensità ma anche nelle modalità e nella diffusione territoriale. Queste differenze, se ricondotte all'argomento dei diritti, ci

restituiscono un quadro molto disomogeneo causato dal peso che una variabile (inclusione o esclusione) ha rispetto all'altra. In questa prospettiva la lettura dei diritti all'inclusione deve essere letta non solo in termini dicotomici ma anche in virtù di un vicendevole rapporto che viene prodotto da spinte culturali, politiche e sociali. In questa prospettiva si collocano le riflessioni dei due studiosi Simons e Masschelein (2005), i quali affermano che per superare la lettura del concetto di disabilità bisogna attraversare i poli di inclusione ed esclusione per proporre un'interpretazione dell'inclusione in termini di governamentalità. In questa dimensione l'inclusione, nei presupposti di cittadinanza e partecipazione, come viene espresso dai diritti e dall'interazione dinamica fra inclusione ed esclusione enunciata da Ravaud e Stiker, viene inserita nel mondo governamentale, diventandone oggetto. La natura dell'inclusione diventa quindi oggetto della biopolitica (Ravaud & Stiker, 2011).

L'inclusione, interpretata come processo di emancipazione e di partecipazione di tutti, mette in discussione il costrutto individualista e di norma. L'inclusione viene così a collocarsi nell'ambito delle pratiche governamentali e dei conseguenti processi di immunizzazione che tendono a frenare, limitare o negare il cambiamento (Medeghini, 2013).

L'organizzazione internazionale, governativa e non governativa, è il luogo nel quale avviene il riconoscimento giuridico dei diritti umani. Nel corso dei secoli abbiamo avuto diversi enti che si sono occupati di diritti umani per una società inclusiva, sia a livello regionale che a livello mondiale. Il primo strumento giuridico che è stato messo a punto per il riconoscimento dei diritti umani è la Carta delle Nazioni Unite, entrata in vigore il 24 ottobre 1945 che verrà però esplicitata con la

Dichiarazione universale dei diritti umani, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948 (Papisca, 2008).

La Dichiarazione può essere considerata quindi la “madre prolifica” (Papisca, 2008) di un organo che comprende le norme giuridiche internazionali, che impongono obblighi agli Stati e delineano i punti salienti per uno Stato inclusivo (Mascia, 2012).

Nel 2006 è stata stipulata una Convenzione che delinea i diritti delle persone con disabilità (Crpd). Alla base della Crpd vi è un nuovo modello di giustizia; un modello basato sull'eliminazione di ostacoli e di discriminazioni per sostenere l'inclusività, in questo caso delle persone affette da disabilità: introduce un nuovo modello basato sul rispetto dei diritti umani (Oliver, 1990;1996). La Crpd considera quindi questi individui parte della società; impone che gli Stati includano le persone con disabilità in tutti i provvedimenti, le legislazioni, le politiche etc. Questo significa che, le risorse devono essere utilizzate per tutti i cittadini dello stato, senza alcuna distinzione. Il monitoraggio di questa condizione viene messo a punto da due articoli della Crpd (33 e 35) in cui si delineano gli strumenti di valutazione dei progressi fatti, basati su indicatori di inclusione (Merlo & Tarantino, 2018).

1.6 Linguaggio inclusivo per eliminare le barriere

Il concetto di inclusione che si è sviluppato negli ultimi decenni, porta con sé numerosi cambiamenti e pone in primo piano la necessità di creare relazioni

positive in modo da non escludere nessuno dalla società. Per favorire questo, è stato messo a punto un linguaggio inclusivo; infatti, numerosi studi hanno enfatizzato il ruolo delle parole nel diffondere un linguaggio inclusivo eliminando pregiudizi e stereotipi (Clarke et al., 2017). Ancora oggi, però, nonostante l'intervento da parte degli Stati per eliminare le barriere linguistiche, l'utilizzo di etichette ed espressioni offensive da parte della società è ancora diffuso.

Secondo la Labelling Theory ⁵(Becker 1963), l'etichettamento fa riferimento a un processo di attribuzione di un'etichetta, ovvero di una caratteristica solitamente negativa. Questo processo porta con sé alcune conseguenze negative:

- La deindividualizzazione, “ovvero l'enfasi sulle caratteristiche prototipiche dei membri del gruppo etichettato a cui la persona viene associata e la scarsa attenzione alle sue particolarità individuali” (Nota, Mascia & Pievani);
- La stigmatizzazione, “ovvero la propensione sia della persona stessa che degli altri a dare attenzione soprattutto agli aspetti negativi, piuttosto che positivi” (Nota, Mascia & Pievani);

⁵ La teoria dell'etichettamento (o della reazione sociale), elaborata dalla scuola di Chicago, è una teoria sociologica della devianza che focalizza l'attenzione sul processo di costruzione del criminale non occasionale che sarebbe favorito, in maniera involontaria e paradossale, proprio dalla reazione della collettività e delle istituzioni; il termine deriva dall'inglese Labeling Theory. Attraverso l'assegnazione dell'etichetta di criminale, secondo tale teoria, si attiverebbe un processo in grado di trasformare l'autore vero (o presunto) di un singolo reato in un delinquente cronico. Influirebbero su questo processo sia le conseguenze della diffidenza, della disistima e della stigmatizzazione della collettività, in grado di ristrutturare la percezione di sé da parte del "criminale" ("convincendolo"), sia l'isolamento e l'esclusione sociale che materialmente le istituzioni totali (ad esempio le strutture carcerarie) provocano. L'etichettamento produrrebbe quindi conseguenze deleterie sia a livello di rappresentazione sociale e di auto-percezione che di opportunità e di frequentazioni.

- La distanza tra gli individui, “ovvero la tendenza sia delle persone etichettate che degli altri a considerare le prime come appartenenti a gruppi diversi e spesso in contrapposizione” (Nota, Mascia & Pievani).

La tendenza ad etichettare, infatti, può provocare nei soggetti reazioni negative e può portare all'isolamento e all'emarginazione, situazioni che vanno contro l'ideale di uno stato inclusivo.

Altro fenomeno che può portare ad una condizione di non inclusione è il concetto di fake news, ovvero la diffusione di notizie false. Esse vengono create in base alle caratteristiche psicologiche e sociali del gruppo a cui sono rivolte e strutturate in modo da generare una forte risposta emotiva, solitamente negativa (Riva, 2018). Questo può creare, nei soggetti protagonisti di queste notizie, un isolamento da parte della società. Solitamente, coloro che costruiscono queste fake news, sono i giornalisti che le diffondono per avere più visibilità (Gelfert 2018).

Per far sì che queste situazioni di isolamento diminuiscano è stata pensata la creazione di un linguaggio capace di sostenere i contesti inclusivi. Per fare questo, si sviluppano due categorie di interventi/azioni: la prima è finalizzata a potenziare le caratteristiche della persona nell'evitare l'utilizzo delle etichette; la seconda categoria di intervento si basa, invece, sulla creazione di cambiamenti contestuali e strutturati per prevenire l'utilizzo di etichette (Lazer et al., 2018).

In conclusione, possiamo affermare che bisogna allenare le persone ad utilizzare un linguaggio che dia importanza alla persona stessa, senza discriminazioni, evitando l'utilizzo di termini o di etichette che potrebbero andare ad impattare

negativamente sullo stato emotivo e psicologico dell'altro individuo. La costruzione, quindi, di un contesto inclusivo richiede l'assunzione da parte delle istituzioni di un linguaggio che faccia riferimento ai modelli costruiti per definizione di disabilità e di inclusione e a quanto viene sostenuto dagli organismi internazionali come le Nazioni Unite, l'OMS, la Comunità Europea.

SECONDO CAPITOLO

LA DIDATTICA INCLUSIVA TRA COMPAGNI DI CLASSE E MULTICULTURALITÀ

2.1 La didattica inclusiva

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, negli ultimi vent'anni si è cominciato a parlare di inclusione scolastica, termine recente che viene utilizzato sempre di più come concetto chiave nelle nuove scuole. Ovviamente, legato a questo, le scuole inclusive hanno adottato anche una didattica innovativa che racchiude i principi dell'inclusione e che prende il nome di didattica inclusiva; intendiamo infatti una didattica capace di progettare, realizzare e valutare azioni didattiche per tutti gli alunni e tutte le alunne, creando normalità; un contesto capace di accogliere tutti, anche con attenzione alle singole differenze, e sostenendo la specialità di ognuno, soffermandosi sulle differenze individuali e quindi in grado di proporre dei piani educativi efficaci per esse (Demo, 2018).

Con questa definizione poniamo l'accento su una visione classica di didattica che riguarda la disciplina che si occupa delle azioni educative, cioè di tutte quelle pratiche di insegnamento-apprendimento, dalla loro progettazione fino alla loro valutazione (Calvani, 2007).

Possiamo affermare quindi che la didattica inclusiva si distingue dalla didattica speciale e si sviluppa "a forte vocazione in intervento individualizzato per dare pari opportunità formative ad alunni a sviluppo atipico integrati in contesti formativi comuni" (Galanti, Giaconi e Zappaterra, 2021:11) che riguarda tutti gli alunni con disabilità.

Questa distinzione, però, non comporta un suo superamento: la didattica inclusiva assume un carattere interdisciplinare e utilizza tutte le competenze scientifiche in ambito di differenze per l'apprendimento. Intendere la progettazione in senso inclusivo significa prevedere che questa sia sensibile alle differenze individuali delle alunne e degli alunni e che possa promuovere processi di partecipazione democratica (Demo,2022).

Una delle parole centrali del concetto di didattica inclusiva, come possiamo notare sopra, è differenza: con questo termine facciamo riferimento alla variabilità umana, alle diversità che caratterizzano ciascuno di noi.

Nel contesto della didattica inclusiva il concetto di differenza è essenziale per quanto riguarda le conseguenze che il riconoscimento delle diversità umane implica nelle scelte educative. Legato al concetto di differenza e di inclusione, possiamo trovare alcuni punti di analisi che hanno fatto discutere gli studiosi dell'argomento. Un primo punto di discussione riguarda l'analisi critica degli effetti delle differenze individuali sui percorsi formativi individuali nel sistema educativo: la differenza non sempre è vista come caratteristica individuale e distintiva, bensì come una barriera per l'alunno rispetto ad altri che non portano questa differenza. Un secondo punto di discussione è legato allo sviluppo individuale di ognuno: infatti per alcune caratteristiche sono state studiate sfaccettature dei processi di apprendimento mentre per altre no; le scuole devono tenere conto di questi limiti per creare programmi efficaci. Questi punti critici portano a sottolineare che il conoscere le differenze individuali di ogni alunno/a significa attivare delle strategie che garantiscano a ciascuno il massimo sviluppo in termini di apprendimento e partecipazione (Demo, 2016).

A livello internazionale, il termine "differenziazione" viene usato per descrivere le forme di adattamento dell'offerta didattica per valorizzare l'eterogeneità che

caratterizza i processi di apprendimento di tutti gli alunni (Tomlinson, 2014).

Avendo parlato di differenze e dell'importanza delle differenze individuali nel concetto di didattica inclusiva, dobbiamo chiarire il significato che assume il "fare differenze"; in primo luogo per gli insegnanti significa riflettere sulle azioni didattiche, valutando se sono in grado di offrire pari opportunità agli alunni; in secondo luogo "fare differenze" significa fissare con maggiore precisione i traguardi e i percorsi di apprendimento di ogni studente. In fine, si può affermare che tenere conto delle differenze significa accompagnare gli alunni a conoscere le proprie potenzialità e caratteristiche in ambito di apprendimento.

In conclusione, possiamo sottolineare che la didattica inclusiva è una didattica che fa differenze per tutti, nella consapevolezza che ognuno ha un suo modo individuale e unico di apprendere e che quindi rimuova ostacoli e discriminazioni (Demo, 2016).

2.2. La didattica inclusiva e il coinvolgimento dei compagni di classe

Molti autori che si sono occupati dell'argomento di inclusione scolastica, e in particolar modo di didattica inclusiva, come Canevaro, Cottini, Ianes, Macchia, affermano che i compagni di classe, e in particolar modo, i pari, possano costituire un elemento essenziale di crescita e di sviluppo educativo. In letteratura, infatti, si afferma che la risorsa compagni è considerata una condizione primaria dei processi inclusivi, in grado di essere da supporto e sostegno sia a scuola che nei contesti extrascolastici. Il contributo nelle scuole odierne dei compagni va individuato come sistematico e decisivo. Ovviamente non bisogna pensare che la risorsa compagni si attivi naturalmente dandola per scontata; per ottenere

risultati efficaci di inclusione scolastica occorre mettere in atto le procedure più appropriate (Cottini, 2010).

La realtà scolastica attuale è caratterizzata da un'elevata pluralità di situazioni differenti che porta in una stessa classe alunni con esperienze, condizioni, lingue, culture, funzionamento psicologico differente (Nota, 2015).

È evidente, quando parliamo di inclusione scolastica, che la presenza all'interno di una classe di un bambino con disabilità, con bisogni educativi speciali (legati non solo ad un ritardo mentale, una difficoltà dal punto di vista cognitivo come un disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche a bambini extracomunitari con difficoltà di lingua, bambini con una cultura diversa) non porta di per sé reazioni di disponibilità e di amicizia e non è sufficiente ad attivare solidarietà, aiuto, sostegno. La risorsa compagni di classe può essere attivata con un insieme di iniziative che garantiscano un clima sereno all'interno della classe, dove possano svilupparsi atteggiamenti propositivi che portano all'accettazione e all'aiuto reciproco, condizioni necessari affinché si sviluppi il concetto di inclusione che abbiamo visto nel capitolo precedente.

Lucio Cottini, in uno dei suoi lavori, sottolinea l'importanza dei compagni di classe nell'istaurare un clima sereno, disponibile all'aiuto reciproco; afferma anche che nella scuola inclusiva nulla può essere lasciato al caso, ma occorre avere chiarezza e capacità progettuale, organizzativa e professionale; in questo caso afferma che l'alunno con disabilità non deve essere considerato un ostacolo bensì una risorsa. Gli alunni che lavorano con esso, infatti, crescono dal punto di vista della competenza metacognitiva (Cottini, 2008).

Come abbiamo detto in precedenza, anche altri autori si sono occupati del ruolo dei compagni di classe; infatti, Ianes e Canevaro riflettono sul fatto che per l'alunno con disabilità, l'apprendimento è una situazione complicata ed è proprio

qui che il compagno deve aiutarlo: facendo ciò egli costruisce le proprie competenze di pensiero, di ordine superiore (Canevero e Ianes, 2006).

Una domanda che sorge spontanea dopo la nostra riflessione è se è possibile apprezzare il valore e le abilità del bambino “speciale”⁶, senza considerarlo un bambino che “porta solo problemi”: gli autori rispondono positivamente alla domanda affermando che se all’interno della classe si ha un clima di prosocialità e altruismo, si può andare incontro alle differenze, alle esigenze di ogni alunno. Quando si comprende che gli altri possiedono delle competenze differenti, si mette in atto un particolare tipo di fiducia che diventa un mediatore. Questo processo circolare funziona così: la fiducia funziona da start up, cioè da attivatore di una rete di connessioni tra compagni di classe che permette una “corrispondenza fiduciaria”, dove l’atto di dare fiducia viene a caratterizzarsi per aspettative di affidabilità (Pelligra, 2007). Le aspettative di affidabilità funzionano come motivazione estrinseca per l’alunno/a nel quale viene riposta fiducia. Quando qualcuno (fiduciante) si fida di noi, lo fa aspettandosi un comportamento cooperativo, e con ciò comunica che ha una buona opinione di noi (fiduciario). Dall’interazione delle ipotesi di previsione di quello che farai e quello che ti aspetterai (empatia), c’è lo spazio perché si attivi la motivazione intrinseca⁷ (Ambrogetti, 2016).

⁶ Bambino speciale: è lo studente che ha necessità di attenzione speciale nel corso del suo percorso scolastico per motivi diversi a volte certificato da una diagnosi ufficiale di tipo medico, bisogni permanenti o superabili grazie a interventi mirati e specifici.

⁷ La motivazione intrinseca è quella spinta che parte da sé e da un proprio vissuto o volere. In tal senso quindi il comportamento ha valore di per sé e per il semplice piacere che esso genera nell’ eseguirlo.

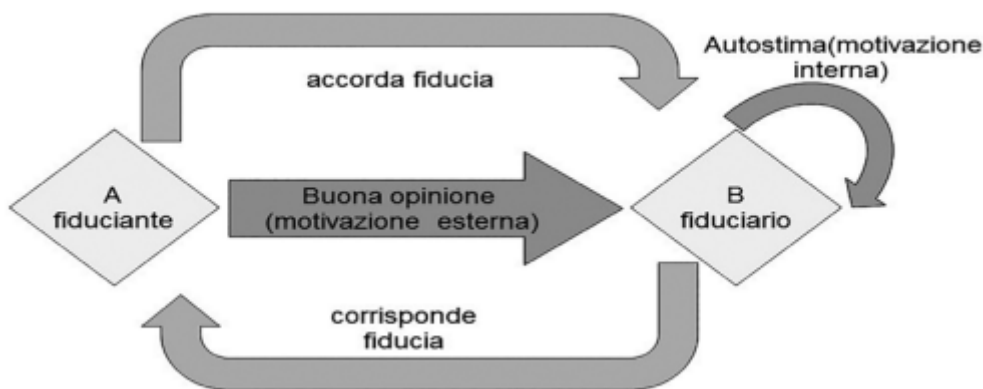


Figura 2 Rispondenza fiduciaria

Motivazione ed empatia sono due componenti importanti quando parliamo di inclusione e coinvolgimento dei compagni di classe: se una relazione fiduciaria va a buon fine, la volta successiva sarà più facile fidarsi gli uni degli altri e questo porterà ad una inclusività sempre maggiore. Questo è fondamentale per quello che riguarda il ragionamento di scuola inclusiva svolto fino ad adesso (Ambrogetti, 2016).

In conclusione al paragrafo, possiamo riprendere un pensiero fondamentale che dovrebbe svilupparsi in tutte le classi e tra tutti i compagni; Cottini, afferma che assertività e prosocialità siano un cardine fondamentale per la creazione di contesti di sviluppo e di inclusione.

Il concetto di assertività si rivolge alla singola persona e ai suoi atteggiamenti improntati a responsabilità e fiducia in sé che porta ad affermare i propri diritti senza negare quelli altrui.

Il comportamento prosociale, invece, è caratterizzato dal fatto che chi lo mette in atto tende ad aiutare persone con scopi sociali positivi, si indirizza a promuovere il benessere degli altri individui. È proprio per questo motivo che Cottini ne

sottolinea l'importanza e afferma che entrambi devono poter trovare spazio nella scuola inclusiva (Cottini, 2008) (Caprera e Bonino, 2006).

2.3 La didattica inclusiva e la multiculturalità

Come si evince dal titolo del paragrafo un aspetto fondamentale della scuola inclusiva e quindi della didattica stessa è il concetto di multiculturalità. Sempre di più nelle nostre scuole assistiamo alla presenza di ragazzi stranieri all'interno delle classi di ogni ordine. Come sottolineano le statistiche del MIUR, nell'anno scolastico 2020-2021, gli studenti stranieri all'interno delle nostre scuole sono stati circa 877 mila, il 10,3 % del complesso della popolazione studentesca (MIUR, 2021).

Secondo due autori, Böttinger e Hallet (Böttinger 2016, 18; Hallet 2011), il riconoscimento delle diversità culturali e linguistiche promuove un'idea più equa e solidale di educazione.

Come abbiamo visto nel primo capitolo, l'Italia vanta una lunga tradizione nell'ambito dell'inclusione scolastica; tuttavia, all'inizio del suo sviluppo, si parlava di scuole inclusive per quanto riguardava l'inclusione di bambini con disabilità all'interno del gruppo classe, modificando la didattica in modo che fosse accessibile a tutti. Nonostante questa lunga tradizione, l'Italia continua a parlare di inclusione di alunni con disabilità e con Bisogni Educativi Speciali.

Negli ultimi decenni, in tutta Europa ma soprattutto in Italia, i fenomeni della migrazione e della globalizzazione risultano sempre più frequenti; nelle società che accolgono le persone migranti si sviluppa un concetto di marginalizzazione ed intolleranza, poiché i gruppi minoritari vengono esclusi dalla società, mettendoli ai margini: è in questo contesto che l'inclusione sociale diventa compito centrale

soprattutto delle scuole, dove viene a svilupparsi una didattica inclusiva in grado di creare un piano didattico su misura per le diverse esigenze (esempio esigenze linguistiche). È proprio l'istituzione scolastica che trova e mette in atto strategie in grado di promuoverla (Bredelle, 2007; Grumloese 2018) e se questo non avviene, questi gruppi vengono emarginati non rispettando i principi dell'inclusione.

L'aggravarsi della situazione migranti ha portato la scuola a realizzare dei percorsi educativi individualizzati; in questo caso l'inclusione porta ad un cambio di prospettiva, che porta il passaggio da un'idea di omogeneità all'apprezzamento della differenza culturale e linguistica. Una comunità scolastica inclusiva ha il compito di educare al rispetto di tutti, di accogliere e apprezzare le differenze negli altri, e di riconoscerle come una fonte per il proprio apprendimento. Si tratta quindi di sviluppare una didattica interculturale in grado di contrastare i fenomeni di scontro e promuovere le caratteristiche di una didattica inclusiva (García, Wei 2014).

La prospettiva dell'inclusione scolastica mette in discussione la pretesa che vi sia una sola misura per tutti gli studenti e i loro percorsi. La scuola inclusiva, infatti, chiede agli studenti di mettere in gioco le proprie risorse cognitive, emotive e comportamentali offrendo una base sicura per accogliere queste potenzialità e valorizzarle (Ellerani, 2014).

Dopo aver analizzato l'importanza di un'inclusione scolastica non soltanto per alunni con disabilità ma anche per alunni con Bisogni Educativi Speciali, alunni con difficoltà nella lingua e quindi provenienti da culture diverse, è importante sottolineare come sul piano pedagogico sono state sviluppate e attuate diversi

modelli, soprattutto transculturale⁸, multiculturale⁹ e interculturale¹⁰ (Portera, 2013). Attualmente, come emerge anche dal titolo del paragrafo, il concetto che viene usato più frequentemente nelle politiche dell'istruzione è quello di educazione multiculturale (Palaiologou & Dietz, 2012; Catarci e Fiorucci, 2015). Nonostante questo modello sia apprezzato per la capacità di promuovere conoscenza e rispetto per l'alterità, molti autori evidenziano i suoi limiti: i principali sono la staticità e rigidità dell'idea di cultura e di tutto quello che ne segue e le difficoltà dell'educazione (Fiorucci, Pinto Minerva e Portera, 2017).

Questo concetto ovviamente non viene visto solo all'interno dell'Italia, ma è un argomento che interessa tutta l'Europa e che gli studiosi continuano ad analizzare per garantire la scuola come un'istituzione inclusiva in grado di permettere a tutti gli alunni un'istruzione adeguata alle loro caratteristiche.

2.4 Alcuni esempi di progetti a vantaggio dell'inclusione scolastica

Come emerge dai paragrafi precedenti, sempre di più la scuola italiana è caratterizzata da un alto livello di eterogeneità e pluralità di situazioni e condizioni, che contraddistinguono l'istituzione scolastica a partire dall'infanzia fino ad arrivare all'università (Carter, Quaglia e Leslie, 2010). Grazie a questa varietà di situazioni si è sviluppata l'idea di una didattica inclusiva in grado di comprendere le differenze e le difficoltà di ogni alunno. Nonostante ci siano molti

⁸ Transculturale: Determinato dalla reciproca influenza di diverse culture sul comportamento individuale e collettivo.

⁹ Multiculturale: Attinente o ispirato al multiculturalismo.

¹⁰ Interculturale: Esteso a culture di natura o provenienza diversa.

vantaggi legati a queste realtà così variegata, è opportuno precisare che nelle classi in cui è inserito un alunno con disabilità, i pari con sviluppo tipico non sempre interagiscono spontaneamente con lui, evitando di sceglierlo come compagno di studio, di squadra etc. Ovviamente, questa “esclusione” non riguarda solamente gli alunni affetti da disabilità, ma tutti quegli studenti con esperienza di migrazione o appartenenti a gruppi etnici di minoranza nel contesto culturale considerato, con difficoltà di apprendimento o con basso status socioeconomico (Strohmeier, Kärnä e Salmivalli 2011).

Per questo motivo negli ultimi anni è stato necessario prevedere e utilizzare delle strategie in grado di andare a stimolare positivamente le relazioni tra studenti, in modo da poter realizzare una vera inclusione. Secondo gli autori interessati alla promozione dell’inclusione scolastica, la programmazione di queste attività dovrebbe prevedere il coinvolgimento dei compagni come agenti che promuovono l’intervento: l’aiuto e il sostegno ai compagni con difficoltà deve essere stimolato in modo esplicito e può favorire la comprensione della situazione di difficoltà provata dal compagno favorendo vicinanza sociale (Odom e Wolery, 2003).

Dopo una breve introduzione, in questo paragrafo del capitolo ci soffermeremo su alcuni programmi di intervento volti alla promozione dell’inclusione scolastica all’interno della scuola dell’infanzia (Lindsay e Edwards, 2013).

2.4.1 Interventi a vantaggio dell’inclusione scolastica nella scuola dell’infanzia

In letteratura, esistono da ormai molti anni, diversi programmi finalizzati alla riduzione di atteggiamenti negativi, all’aumento della consapevolezza delle

diversità e all'acquisizione di competenze sociali in bambini della scuola dell'infanzia.

Non andando ad analizzare la letteratura del secolo scorso, andremo a soffermarci sui programmi dell'ultimo decennio.

Nel 2016, per favorire l'inclusione scolastica di bambini con menomazione inseriti in sei diverse classi della scuola dell'infanzia, Meyer e Ostrosky, hanno proposto un intervento della durata di sei settimane. Il progetto era basato sul programma Special Friends di Favazza e Odon (1997) in cui venivano letti libri per bambini sulla disabilità nel contesto scolastico e familiare e venivano presentate attività di interazione diretta con i compagni di classe. Durante le settimane impiegate nel training, nella prima attività, gli insegnanti dovevano leggere 18 storie sulla disabilità e svolgere dei momenti di discussione al termine di ogni racconto. Durante questi incontri si andava a sottolineare le espressioni adeguate da utilizzare nei confronti delle persone con disabilità e si aiutavano i bambini ad individuare somiglianze e differenze con i personaggi descritti nelle storie.

In questo training ruolo fondamentale è stato quello dei genitori, i quali erano caldamente inviati a leggere le storie che venivano raccontate ai bambini a scuola per permettere una continuità scuola-casa.

Nella seconda attività, gli alunni venivano divisi in piccoli gruppi all'interno dei quali gli insegnanti dovevano garantire la varietà a proposito di genere, disabilità, status socioeconomico ed etnia.

Dalle analisi a fine training è emerso che l'avvio delle relazioni di amicizia tra compagni media la relazione tra le abilità sociali e il livello di accettazione sociale, affermando che la promozione di rapporti di amicizia all'interno del gruppo classe facilita, anche per i bambini con disabilità e con scarse competenze sociali, il livello di accettazione sociale.

Un ulteriore esempio di training a vantaggio dell'inclusione scolastica è stato svolto recentemente, 2017/2018, presso la scuola dell'infanzia "Annunciata Bellocchio" di Mantova. Il progetto era intitolato "Uno per tutti, tutti per uno" e aveva come finalità la creazione di una scuola inclusiva tesa a rimuovere gli ostacoli che impediscono alla persona la piena partecipazione alla vita sociale, didattica e educativa; una scuola che valorizza, dà spazio, costruisce risorse e modifica la propria proposta formativa rispetto alla pluralità delle differenze e dei bisogni dei singoli alunni.

Il training era rivolto a tutti i bambini della scuola, con particolare attenzione agli alunni con certificazione, BES e stranieri. Sono stati coinvolti tutti i docenti (anche le insegnanti di sostegno e di IRC) dell'istituto; il progetto aveva una durata annuale, si svolgeva tutti i giorni durante le ore di compresenza (nelle ore centrali della mattinata). Gli spazi utilizzati erano delle "isole" di apprendimento, ovvero dei luoghi comuni quali il salone, aule per attività motorie e psicomotorie, aule computer, giardino; questi luoghi venivano resi accoglienti e strutturati in modo che ogni bambino si sentisse ben accolto e che potessero accedere a tutte le risorse necessarie al pieno svolgimento delle attività.

Gli obiettivi posti da questo intervento possono essere divisi in tre aree differenti:

- Linguistica, in cui si andava a migliorare la quantità e la qualità del linguaggio verbale e non, in modo da favorire l'integrazione e la comunicazione tra pari;
- Socio-relazionale, nella quale si andava a potenziare l'utilizzo di atteggiamenti positivi di condivisione, cooperazione e aiuto reciproco riducendo gli episodi di conflitto grazie allo sviluppo di un miglior controllo emotivo;

- Identità personale, in cui si andava a migliorare l'immagine positiva di sé, la propria autostima e sicurezza e si andava a stimolare il senso di fiducia e di adeguatezza.

Per l'analisi dei risultati del progetto sono stati utilizzati diversi strumenti quali l'osservazione diretta e sistematica dei bambini, la programmazione, ovvero la stesura condivisa delle programmazioni curricolari e delle programmazioni individualizzate coerenti con i bisogni e le potenzialità rilevate nei singoli e nei gruppi classe e in ultimo tutti quei materiali, linguaggi che hanno portato l'attivazione del progetto.

Per la verifica a fine anno sono stati utilizzati l'osservazione in itinere¹¹, la produzione grafica e di manufatti da parte dei bambini e in ultimo la valutazione finale della validità del progetto.

In conclusione a questo progetto, si sottolinea anche l'importanza della famiglia; essa viene considerata come punto di riferimento essenziale per una corretta inclusione scolastica dell'alunno, sia perché viene percepita come fonte di informazioni preziose, sia perché la famiglia è il luogo in cui avviene la continuità tra educazione genitoriale e scolastica e ha un ruolo fondamentale nel supportare il lavoro delle insegnanti. I genitori si devono sentire parte della scuola e partecipare della sua vita, devono accogliere e supportare quello che i bambini imparano durante le attività.

L'ultimo esempio di progetto volto all'inclusione scolastica che andiamo a descrivere, e, forse, uno dei più conosciuti in letteratura, citato in diversi libri, è quello svolto da Nota, Ginevra e Soresi nel 2015: il training "Le belle azioni",

¹¹ Osservazione in itinere: l'osservazione sistematica e progressiva delle esperienze di apprendimento, la registrazione dei dati e osservazioni, la valorizzazione delle esperienze

articolato in 10 incontri dalla durata di 35-45 minuti ciascuno. Per valutare l'efficacia del programma sono stati coinvolti 52 bambini, dai 3 ai 6 anni, casualmente assegnati al gruppo sperimentale, che hanno preso parte al programma, e al gruppo di controllo, che svolgeva le normali attività scolastiche. Ad inizio e fine intervento è stato svolto il sociogramma di Moreno, nel quale è stato chiesto a ciascun partecipante chi avrebbe voluto e chi no ad una piccola festa per andare ad individuare il bambino a rischio esclusione e il bambino più popolare. Nei confronti del bambino popolare, cioè colui che ha avuto un maggior numero di scelte rispetto ai compagni, è stata realizzata un'attività di osservazione per campionamento a tempo a intervalli variabili, utilizzando la griglia di osservazione dell'interazione fra bambini proposta da Nota e Soresi nel 2007.

L'obiettivo del programma era quello di favorire comportamenti positivi, ad esempio, la tendenza a collaborare e aiutare i diversi compagni del gruppo classe, mettere in evidenza i punti di forza e costruire relazioni positive attente alla differenze e alle vulnerabilità.

Gli strumenti utilizzati in questo training erano video online di cartoni animati che favorivano una modalità educativa apprezzata da bambini.

Tra un incontro e l'altro erano previste delle sessioni di generalizzazione svolte all'interno della classe, nel corso delle quali il trainer osservava e registrava la presenza di comportamenti positivi (in particolar modo quelli oggetto di insegnamento) e stimolava i bambini a metterli in atto verso i compagni.

A conclusione di questo progetto è stato riscontrato che i bambini partecipanti al training ricevevano ed esprimevano un numero medio di scelte al test sociometrico significativamente superiore rispetto ai coetanei del gruppo di controllo.

Infine, l'osservazione diretta ha permesso di constatare che i bambini target del gruppo sperimentale, al termine delle proposte ricevevano ed emettevano più comportamenti positivi rispetto ai pari del gruppo di controllo. Con quest'ultima analisi si può affermare la riuscita positiva del training per quanto riguarda il concetto di inclusione.

Dopo questa analisi di progetti svolti negli ultimi anni, nel prossimo capitolo della trattazione andremo ad analizzare un intervento nuovo proposto dal Laboratorio LaRIOS svolto nel 2023 in una scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo di Padova, in cui si è andati a promuovere l'inclusione scolastica tramite la promozione di rapporti positivi tra pari.

TERZO CAPITOLO

UN PUZZLE DI DIRITTI

3.1 Introduzione

Gli ultimi vent'anni sono stati portatori di molte novità, soprattutto in ambito scolastico, nel quale si è sviluppato sempre più forte il concetto di inclusione scolastica. Si può analizzare quanto questo concetto sia sempre più radicato nelle scuole odierne e non soltanto per quanto riguarda l'inclusione dello studente affetto da disabilità, com'era una volta, ma ad avere una scuola per tutti: una scuola aperta ad alunni stranieri con culture diverse, con difficoltà nell'apprendimento e con vulnerabilità, con un diverso status socio-economico etc. Questa apertura ha portato allo sviluppo di una didattica inclusiva che ha l'obiettivo di progettare, realizzare e valutare azioni didattiche per tutti gli alunni e alunne, creando normalità, creando un contesto capace di accogliere tutti, andando a porre attenzione alle singole differenze di ognuno e quindi di proporre dei piani educativi efficaci (Demo, 2018).

Per arrivare a questo momento di svolta, l'Italia ha dovuto attraversare diverse tappe cruciali che hanno portato la separazione di due termini: integrazione e inclusione. Quando si parla di inclusione si fa riferimento al concetto di appartenere ad un gruppo di persone, ad avere gli stessi diritti delle altre persone, di essere accolti all'interno di un gruppo con le nostre differenze senza sentirsi esclusi; quando invece si parla di integrazione si fa riferimento al processo di rendere l'individuo parte di un qualcosa, in questo caso appartenere a quella che è la società scolastica ma senza che vengano prese in considerazione le differenze individuali e che quindi che venga creata una didattica a misura del

bambino.

Il ruolo fondamentale dell'inclusione scolastica però non è solo da ricercare negli ultimi vent'anni, ma è un concetto che già a fine del '900 si era sviluppato; nel 2020 la Rai ha trasmesso un film "La classe degli asini" di Andrea Porporati, film ispirato alla biografia di Mirella Antonione Casale, personaggio che ha lottato per l'inclusione scolastica e per la lotta contro le classi preferenziali per tutti i bambini e le bambine con disabilità già negli anni 70 del 900.

Nel 2006 è stata stipulata una Convenzione che andava a delineare i diritti di inclusione della persona affetta da disabilità; è proprio qui che si inseriscono alcuni dei diritti fondamentali per questo nuovo concetto.

Affinché si realizzi un'effettiva inclusione scolastica i compagni di classi sono da considerarsi una risorsa necessaria in grado di essere da supporto e sostegno sia a scuola che nei contesti extrascolastici. Ovviamente non possiamo pensare che questa risorsa si attivi naturalmente dandola per scontato: per ottenere risultati efficaci di inclusione occorre mettere in atto procedure appropriate (Cottini,2010).

Ed è proprio qui che si inserisce il training "Un puzzle di diritti" che è stato realizzato in una Scuola dell'Infanzia nel comune di Padova, a cui hanno partecipato 18 alunni (appartenenti a due sezioni differenti) dell'ultimo anno, quindi bambini tra i 5 e i 6 anni di età. Il progetto è stato articolato in 10 sessioni, svolte settimanalmente, con piccoli gruppi di 4 bambini, della durata di circa 35/40 minuti. L'obiettivo è stato quello di promuovere le relazioni positive tra pari, favorendo l'analisi di alcuni diritti alla partecipazione sociale e ambientale (esempio diritto al gioco, diritto all'eterogeneità, diritto di esprimere la propria opinione, diritto di trattare bene le piante e gli animali etc.).

3.2 Obiettivi della ricerca ed ipotesi

L'obiettivo generale del progetto è quello di favorire un clima scolastico inclusivo, promuovere relazioni positive tra pari e favorire l'acquisizione di alcuni comportamenti positivi a vantaggio dell'inclusione e della sostenibilità ambientale.

Più precisamente, ci si attende che i bambini che hanno partecipato all'intervento, rispetto al gruppo di controllo, al post-test presentino:

- Una conoscenza più accurata dei diritti associati al rispetto dell'inclusione e della sostenibilità ambientale (diritto al gioco e al partecipare alle attività scolastiche, diritto all'eterogeneità, diritto ad esprimere la propria opinione, diritto di trattare bene le piante e gli animali, diritto di essere trattato bene);
- Un maggior numero di comportamenti positivi nei confronti degli altri e dell'ambiente;
- Un incremento del numero medio di scelte, effettuate e ricevute, e un decremento nel numero medio dei rifiuti espressi e subiti, nella classe sperimentale rispetto a quella di controllo, al termine dell'intervento;
- Per quanto concerne il bambino a rischio di esclusione sociale, inserito nella classe sperimentale, ci si attende, al termine dell'intervento, aumento dei comportamenti positivi agiti e ricevuti dai compagni di classe e una riduzione di quelli negativi.

3.3 Metodo

3.3.1 Partecipanti

L'Istituto che ha preso parte alla ricerca è la Scuola dell'Infanzia Filomena Fornasari, sotto l'Istituto comprensivo Ardigò, di Padova. Lo studio ha visto

coinvolte due sezioni disomogenee (una sezione con bambini dai 4 ai 5/6 anni e una sezione con bambini di 3 e 5/6 anni), per un totale di 18 bambini di 5/6 anni (10 femmine e 8 maschi); la classe sperimentale contava 8 bambini (4 femmine e 4 maschi) e la classe di controllo contava 10 bambini (6 femmine e 4 maschi). Nella sezione sperimentale, sulla base dei test sociometrici, il bambino che è stato individuato come soggetto a rischio di esclusione è un bambino di 5 anni a sviluppo tipico proveniente da una famiglia straniera.

Il test sociometrico nella sezione di controllo ha permesso di constatare che il bambino a rischio di esclusione sociale era un bambino di 5 anni con sviluppo tipico con origine asiatica.

3.3.2 Gli strumenti

Nello studio sono stati utilizzati, all'inizio e al termine dell'intervento, i seguenti tre strumenti: Rilevazioni sociometriche, il Problem Solving assesment (Nota, Soresi, 2007) e la Griglia di osservazione diretta dell'integrazione scolastica (Modificato da Kohler et al., 1995).

. La fase preliminare, condotta prima dell'inizio dello svolgimento del training, è avvenuta nei mesi di Gennaio e Febbraio 2023, mentre quella di post test nei mesi di Aprile e Maggio 2023, a lavoro ultimato. Nello specifico, gli strumenti utilizzati sono

- **Rilevazioni sociometriche:**

le rilevazioni sociometriche si differenziano in due procedure, di "valutazione" e di "nominazione". Nel presente lavoro sono state utilizzate le seconde, nello

specifico “la nomina dei pari”, che fanno parte del lavoro di Moreno (1934) e consistono nel chiedere ai soggetti con chi piacerebbe loro stare, giocare, svolgere attività o con chi invece non vorrebbero trascorrere il proprio tempo. Il protocollo standard è composto da quattro domande:

- *Scrivi qui di seguito i nomi dei compagni e delle compagne che vorresti con te, iniziando da quello o da quella che ti piace di più. Puoi scriverne quanti nomi vuoi.*
- *Scrivi i nomi dei compagni e delle compagne che non vorresti con te iniziando da quello o da quella che ti piace di meno. Puoi scriverne quanti nomi vuoi.*
- *Scrivi i nomi dei compagni e delle compagne che secondo te ti hanno voluto con loro. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.*
- *Scrivi i nomi dei compagni e delle compagne che secondo te non ti hanno voluto con loro. Puoi scrivere quanti nomi vuoi.*

Essendo, però, questo lavoro stato svolto con bambini frequentanti la scuola dell'infanzia, si è utilizzata una versione adattata, che consiste nella narrazione di una storia:

“Paolo, un bambino della tua età, ha una piccola tartaruga di nome Rughina. A lui piacerebbe molto giocare con lei in giardino, d’inverno però la tartaruga si nasconde e non si fa più vedere. Paolo non diventa triste perché sa che Rughina dorme tranquilla in giardino, sotto terra, al calduccio, e sa che con il sole della primavera tornerà a giocare in giardino con lui. Tanto d’inverno, nemmeno lui può uscire a giocare in giardino, ma si diverte ugualmente moltissimo a giocare in salotto con i suoi amici. Quando tornerà la primavera, forse Paolo verrà in questa scuola ed inviterà te e i tuoi amici a casa sua, per festeggiare il ritorno della

primavera e della sua tartarughina. Il giorno che tu andrai a casa di Paolo, chi tra i tuoi compagni vorresti che venisse con te? E chi invece preferiresti non venisse?”

Al termine del racconto, è stato richiesto ai bambini di indicare, servendosi di una foto della loro classe (in particolare solo dei bambini di 5/6 anni), quali fossero i compagni che volevano portare con lui/lei da Paolo e chi invece non volessero con sé, senza limite di numero. La somministrazione di questo strumento è avvenuta con un bambino alla volta, convocato singolarmente. Conclusa la raccolta di interviste, si è potuto procedere con la costruzione di una matrice sociometrica, all'interno della quale sono stati raccolti le scelte e i rifiuti da ogni bambini. I valori attribuiti alle varie risposte sono stati:

- 5 punti: prima scelta o rifiuto
- 4 punti: seconda scelta o rifiuto
- 3 punti: terza scelta o rifiuto
- 2 punti: quarta scelta o rifiuto
- 1 punto: quinta scelta o rifiuto o scelte e rifiuti successivi

Sono poi stati presi in considerazione sette diversi indici sociometrici:

- SC (scelte compiute): il numero totale dei compagni scelti da ogni bambini; ci si attende che il numero sia elevato nei contesti inclusivi;
- RC (rifiuti compiuti): il numero complessivo dei compagni rifiutati da ogni soggetto: in questo caso ci si attende che l'inclusione ne determini una significativa riduzione;
- TR (totale relazioni): il numero complessivo delle scelte e dei rifiuti compiuti da ciascun bambino;

- SO (scelte ottenute): il numero relativo alla quantità di scelte ottenute dal soggetto in esame;
- RO (rifiuti ottenuti): il numero relativo alla quantità di rifiuti ottenuti dal soggetto in esame;
- SP (scelte ponderate): la somma dei valori attribuiti ad ogni scelta;
- RP (rifiuti ponderati): la somma dei valori attribuiti ad ogni rifiuto.

- **Problem- solving assesment (Nota, Soresi, 2007)**

Questo strumento di valutazione è stato impiegato con lo scopo di approfondire le competenze cognitive associate alle abilità sociali e di raccogliere informazioni a proposito delle strategie che le persone mettono in atto nel risolvere le situazioni difficili e problematiche, prevedendo il ricorso a situazioni che in psicologia vengono definite di *problem solving relazionale*.

Nel realizzarle si fa riferimento alla metodologia suggerita da Pettit, Dodge e Brown (1988), al problem- solving di Rubi (1983), al social goal measure di Lochman, Wayland e White (1993), al means- end problem-solving di Platt e Spivack (1975) e al problem- solving measure conflict di Lochman e Lampron (1986). Lo strumento presenta ai soggetti delle ipotetiche situazioni problematiche e viene chiesto quali strategie adopererebbero per risolvere la circostanza a loro proposta. Le reazioni dei bambini vengono poi codificate a partire dalle categorie costruite e dal numero di risposte fornite.

Nel presente studio, in seguito all'applicazione del sociometrico sopra descritto, sono state proposte ai bambini cinque diverse situazioni e si è chiesto loro di indicare tutte le possibili risoluzioni pensate, esprimendo cosa avrebbero detto

e/o come si sarebbero comportati in una situazione analoga a quella presentata.

Di seguito sono riportate le situazioni proposte ai bambini di entrambi i gruppi:

- 1) *Prova a pensare a questa situazione: Gaia, una bambina della tua età, è molto triste perché durante i giochi a scuola rimane da sola, mentre gli altri compagni e le compagne si divertono insieme... Quale diritto non è stato rispettato? Che cosa faresti e diresti in questa situazione?"*;
- 2) *"Prova a pensare a questo: Durante una passeggiata al parco, un bambino inizia a dare calci al proprio cane. Il cane si è fatto tanto male e inizia ad abbaiare. Quale diritto non è rispettato? Che cosa faresti o diresti in questa situazione?"*;
- 3) *"Roberta, una bambina della tua età, quando la maestra le chiede cosa ne pensa e inizia a parlare, spesso viene interrotta dai suoi compagni e dalle sue compagne che iniziano a parlare tra loro. Roberta è triste perché vorrebbe proprio dire cosa ne pensa... quale diritto non è rispettato? Che cosa faresti e diresti in questa situazione?"*;
- 4) *"Giovanni, un bambino della tua età, viene spesso preso in giro dai suoi compagni e dalle sue compagne e questo lo fa stare male e lo fa piangere tanto. Quale diritto non è rispettato? Che cosa faresti e diresti in questa situazione?"*
- 5) *"A scuola un compagno durante un gioco a palla in giardino inizia a strappare i fiori dell'aiuola... Quale diritto non è rispettato? Che cosa faresti e diresti in questa situazione?"*.

Il problem solving che è stato attuato ha lo scopo di verificare le tipologie di strategie messe in atto dai bambini, verificando in che modo ognuno di loro riesce a perseguire il proprio obiettivo e quanti tentativi effettua.

- **Griglia di osservazione diretta dell'integrazione scolastica (Kohler et al., 1995):**

L'analisi delle rilevazioni sociometriche ha permesso l'individuazione di due bambini target all'interno delle due sezioni, entrambi derivanti da famiglie straniere.

Nei loro confronti è stata condotta successivamente un'attività di osservazione (della durata di 80 minuti ad intervalli non regolari), con la finalità di individuare la tipologia e la quantità delle relazioni che si instaurano all'interno del contesto classe, tra i bambini a rischio esclusione sociale e i compagni. Di seguito sono presentate le definizioni delle categorie che compongono la griglia osservativa. Le macro categorie di codifica sono 7, ciascuna avente diverse categorie, per un totale complessivo di 29.

A. Iniziative avviate dai compagni di classe nei confronti dei bambini target;

B. Risposte degli alunni con menomazione alle interazioni avviate dai compagni;

C. Comportamenti di cooperazione e di proseguimento dell'attività avviata (categorie A) indirizzati dai compagni di classe all'alunno con disabilità e a quello di controllo;

D. Comportamenti di cooperazione e di proseguimento dell'attività indirizzati dall'alunno con disabilità e da quello di controllo ai compagni di classe;

E. Comportamenti attivati dagli adulti presenti nei confronti di due alunni;

F. Comportamenti di "supporto" attivati dai compagni;

G. Suggerimenti forniti dagli adulti al fine di favorire l'attivazione di comportamenti di "supporto".

L'osservazione è stata condotta in entrambe le sezioni, sia nella fase di pre test che di post test, come per i due strumenti precedentemente presentati. La griglia di osservazione prevede che siano osservati il bambino target e l'alunno di controllo (ossia i bambini che tramite l'analisi del sociometrico è risultato essere il più "popolare"), a intervalli variabili dalle durata media di 20 minuti. Complessivamente ogni bambino è stato osservato per 160 minuti (80 minuti in fase pre test e altrettanti in fase post test). L'osservazione è stata svolta durante momenti ludici e di attività di gioco libero, in quanto la griglia stessa risulta studiata per essere applicata a tali momenti.

3.3.3 L'intervento

Nel training sono stati coinvolti i bambini di 5/6 anni di una sola sezione disomogenea dell'istituto, in totale 8 bambini (4 femmine e 4 maschi). Il progetto ha come intento quello di promuovere l'inclusione scolastica e le relazioni positive tra pari, la conoscenza di alcuni diritti associati al rispetto dell'inclusione e della sostenibilità sociale e la promozione di azioni assertive per la salvaguardia dei diritti associati all'inclusione e alla sostenibilità ambientale. È strutturato in 10 moduli, della durata di 35-40 minuti ciascuna, presentate ognuna settimanalmente, in 2 gruppi di 4 bambini. I gruppi sono stati formati in base alle informazioni ottenute con il sociometrico, iniziando dal raggruppare i bambini considerando le scelte reciproche, le scelte e infine le non scelte. Nello specifico, i dieci moduli avevano ognuno un obiettivo differente.

La prima sessione pone l'attenzione su 5 diritti (diritto al gioco, diritto di dire la propria opinione, diritto ad essere trattati bene, diritto all'eterogeneità, diritti degli animali e dell'ambiente) che possono favorire lo sviluppo di inclusione scolastica

e ambientale all'interno del contesto scolastico. Ai bambini vengono mostrati delle immagini e dei video che ritraggono i diritti sopra citati e gli viene chiesto di identificare di quale diritto si tratta e di descriverne i vantaggi.

Il secondo e terzo modulo si focalizzano sul diritto a giocare e di essere coinvolto nelle attività scolastiche che vengono mostrate tramite la visione di alcuni cartoni animati e viene chiesto ai bambini di simulare due situazioni per coinvolgere un compagno (non partecipante del training).

La quarta sessione riguarda i diritti dell'ambiente e degli animali ad essere rispettati e trattati bene durante le attività di gioco e divertimento; anche qui viene chiesto ai bambini di provare a mettere in atto un comportamento OK che vada a rispettare l'ambiente circostante.

Il quinto e sesto modulo si concentrano sul diritto di esprimere la propria opinione e di essere ascoltati e rispettati nell'esprimerla; per aiutare i bambini ad una maggiore comprensione del diritto, si utilizzano argomenti che vengono raccontati dai bambini stessi per fargli capire che è molto importante l'ascolto e ci aiuta a comprendere maggiormente gli altri.

Il settimo incontro riguarda il diritto di essere trattati bene e di avere relazioni positive; tramite la visione di un cartone si sottolinea l'importanza di non prendere in giro i bambini cosicché nessuno si senta escluso, ma incluso in quello che è il gruppo classe; anche qui si svolge questo insegnamento tramite la simulazione di comportamenti OK.

L'ottavo incontro si focalizza sul rispetto degli animali e dell'ambiente, ponendo attenzione ai comportamenti a vantaggio delle piante e degli animali.

La nona sessione riguarda il diritto all'eterogeneità e all'essere unici; l'incontro inizia chiedendo ai bambini in cosa sono diversi l'uno dall'altro. Qui non verranno messe in atto simulazioni, ma verranno sottolineate le piccole differenze di

ognuno (come ad esempio altezza, colore di pelle, in che cosa bravi etc.) tramite l'utilizzo di alcuni strumenti come ad esempio il metro, lo specchio etc.

Infine, il decimo modulo è un modulo conclusivo, in cui si mostrano tutti i diritti analizzati negli incontri precedenti e si chiede ai bambini di riconoscerli e di spiegarne i vantaggi. Inoltre, in quest'ultimo incontro è stato consegnato a ciascun bambino il diploma di partecipazione

Per far sì che il lavoro risultasse più interessante e attraesse maggiormente l'attenzione dei bambini, tra i materiali utilizzati durante i 10 incontri sono stati utilizzati cartoni animati adatti alla loro età (Peppa Pig, Bing, Masha e Orso etc.), i cui contenuti sono stati individuati e accuratamente selezionati in base agli obiettivi delle singole sessioni di lavoro con i bambini. Inoltre, di volta in volta, prima di iniziare con la presentazione della nuova sessione, veniva chiesto loro di recitare una filastrocca che si costruiva volta per volta con l'aggiunta di un piccolo pezzo riferito al diritto del giorno.

Ogni singolo incontro è stato condotto seguendo le attente istruzioni fornite dal programma per far sì che si ottenesse una partecipazione attiva dei bambini e risultati ottimali.

A conclusione del percorso formativo svolto assieme, è stato organizzato un momento di condivisione con tutti i bambini, in cui grazie alla visione dei cartoni visti nei singoli incontri, si è andato a ripercorrere tutti i diritti analizzati e si è proceduto con la consegna del diploma.

3.4 Obiettivi delle unità didattiche

Il training è suddiviso in 10 moduli, ciascuno dei quali presenta diverse finalità da raggiungere al termine dello svolgimento di ognuno. Il fine del presente lavoro di

ricerca è, per l'appunto, la promozione dell'inclusione scolastica tramite la conoscenza di alcuni diritti, e per quanto riguarda i singoli incontri, l'obiettivo risulta essere l'acquisizione di specifiche abilità e comportamenti, per l'implemento di relazioni positive con i compagni.

Ogni obiettivo delle dieci sessioni didattiche specifica il risultato atteso, le condizioni in cui essi devono avvenire e la prestazione attesa. È fondamentale che gli obiettivi vengano descritti in termini precisi e dettagliati per ciascuna unità didattica, specificando:

- *Condizioni*, ovvero le situazioni all'interno delle quali ci si aspetta che le prestazioni si manifestino;
- *Prestazioni* che i bambini dovranno essere in grado di agire e che presuppongono una precisa chiarificazione di cosa sarà insegnato loro "dire e fare";
- *Criterio di padronanza*, ovvero la quantità di prestazione auspicata che si ritiene necessario constatare per poter considerare efficacemente l'intervento realizzato e raggiunto l'obiettivo in questione.

Qui di seguito verranno presentati i singoli obiettivi delle 10 unità didattiche del training:

1. Prima unità didattica

Condizioni

In presenza di 5 diritti (diritto al gioco, diritto di dire la propria opinione, diritto ad essere trattati bene, diritto all'eterogeneità, diritti degli animali e dell'ambiente), presentati tramite immagini e/o video, e alla richiesta di indicare quali sono i vantaggi e perché.

Prestazioni

L'alunno/a indica i diritti e spiega i vantaggi

Criterio di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno indica almeno tre diritti e, per ognuno di essi, almeno un vantaggio.

2. Seconda unità didattica

Condizioni

In presenza di tre video che rappresentano situazioni relative al diritto di ciascun compagno e ciascuna compagna ad essere coinvolti nelle attività di gioco e didattiche e nel corso di due simulazioni in presenza di un compagno che non è coinvolto in attività di gioco e didattiche.

Prestazioni

L'alunno/a dice che si tratta di un diritto e quali sono i vantaggi per sé e per gli altri. Nel corso delle due simulazioni, si guarda attorno, si avvicina al compagno che non sta giocando e chiede di giocare/partecipare.

Criterio di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a in presenza di almeno una immagine/video dice quale diritto è stato implementato, e almeno un vantaggio per sé e per gli altri, e se nel corso delle simulazioni formula la richiesta di cui sopra almeno una volta.

3. Terza unità didattica

Condizioni

In presenza di tre video che rappresentano situazioni relative al proprio diritto a giocare e a partecipare alle attività didattiche e nel corso di due simulazioni in presenza di due compagni che giocano insieme e con cui si vorrebbe giocare.

Prestazioni

L'alunno/a dice che si tratta di un diritto e quali sono i vantaggi. Nel corso delle due simulazioni, chiede ai compagni di giocare/partecipare - esprime il proprio diritto a partecipare.

Criterio di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a in presenza di almeno due immagini/video dice quale diritto è stato implementato e se nel corso della simulazione formula la richiesta di cui sopra.

4. Quarta unità didattica

Condizioni

In presenza di quattro video che rappresentano situazioni relative ai diritti dell'ambiente durante le attività di gioco/svago/divertimento. In presenza di tre scenari sulle attività di gioco all'aperto.

Prestazioni

L'alunno/a dice che anche l'ambiente ha dei diritti. I bambini propongono soluzioni per non ledere i diritti dell'ambiente durante le attività di gioco.

Criterio di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a in presenza di almeno due immagini/video dice quale diritto è stato implementato e se in presenza di almeno due scenari dice almeno una soluzione per non ledere i diritti dell'ambiente.

5. Quinta unità didattica

Condizioni

In presenza di tre video che rappresentano situazioni relative al proprio diritto ad esprimere liberamente la propria opinione e ad essere ascoltati e rispettati nel farlo e nel corso di due simulazioni in presenza di alcuni compagni e compagne che discutono insieme di un argomento per cui si vorrebbe esprimere il proprio pensiero.

Prestazioni

L'alunno/a dice che si tratta di un diritto e quali sono i vantaggi per sé e per gli altri. Nel corso delle due simulazioni, chiede ai compagni di partecipare alla conversazione ed esprime la sua opinione – esprime il proprio diritto ad esprimere la propria opinione.

Criterio di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a in presenza di almeno due immagini/video dice quale diritto è stato implementato, e almeno un vantaggio

per sé e per gli altri, e se nel corso delle due simulazioni formula la richiesta di cui sopra almeno una volta.

6. Sesta unità didattica

Condizioni

In presenza di due video che rappresentano situazioni relative al diritto di ogni compagno e ogni compagna ad esprimere liberamente la propria opinione e nel corso di tre simulazioni in presenza di un gruppo di compagni e compagne che discutono insieme di un argomento.

Prestazioni

L'alunno/a dice che si tratta di un diritto e quali sono i vantaggi per sé e per gli altri. Nel corso delle due simulazioni, si guarda attorno, e chiede a ciascun compagno la sua opinione.

Criterio di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a in presenza di almeno un video dice quale diritto è stato implementato, e almeno un vantaggio per sé e per gli altri, e se almeno in due simulazioni formula la richiesta di cui sopra almeno una volta.

7. Settima unità didattica

Condizioni

In presenza di tre video che rappresentano situazioni relative al diritto di essere trattati bene non essere presi in giro e nel corso di due simulazioni in presenza

in cui compagni/e si trattano bene e in cui uno/una viene preso in giro.

Prestazioni

L'alunno/a dice che si tratta di un diritto e quali sono i vantaggi per sé e per gli altri; nel corso delle due simulazioni, osserva, ascolta, viene trattato bene, si comporta in modo corretto con gli altri e difende il compagno/a che viene preso in giro.

Criterio di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a in presenza di almeno due immagini/video dice quale diritto è stato implementato, e almeno un vantaggio per sé e per gli altri, e se nel corso delle due simulazioni formula la richiesta di cui sopra almeno una volta.

8. Ottava unità didattica

Condizioni

In presenza di tre video che rappresentano situazioni relative ai diritti degli animali, delle piante e dell'ambiente di essere trattati bene e di non essere maltrattati e nel corso di tre simulazioni (A: un compagno maltratta le piante; B: aiutare un animale in difficoltà).

Prestazioni

L'alunno/a dice che si tratta di un diritto; nel corso delle simulazioni fa presente al compagno che non è giusto e fornisce l'aiuto.

Criterio di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a in presenza di almeno due immagini/video dice quale diritto è stato implementato, e se nel corso delle due simulazioni mette in atto l'azione di cui sopra almeno una volta.

9. Nona unità didattica

Condizioni

In presenza di due video che rappresentano personaggi eterogenei e nel corso di tre simulazioni/situazioni che evidenziano le differenze tra compagni;

Prestazioni

L'alunno/a dice che l'eterogeneità è un diritto e ne riconosce i vantaggi; nel corso delle simulazioni dice le differenze individuali.

Criterio di padronanza

L'obiettivo si considera raggiunto se l'alunno/a in presenza dei due video riconosce il diritto ed individua almeno un vantaggio, e se nel corso delle simulazioni/situazioni mette in evidenza almeno una differenza tra i compagni.

10. Decima unità didattica

Condizioni

La conduttrice fa una sintesi dei diritti esaminati, rinforza ogni partecipante per l'impegno e le abilità acquisite.

Prestazioni

Utilizzando il puzzle che è stato costruito, la conduttrice fa una sintesi del training aiutata dai bambini

Criterio di padronanza

L'obiettivo del training si considera raggiunto se i bambini riconoscono i diritti mostrati e ne individuano i vantaggi e mettono in atto i comportamenti corretti, da bambini OK.

3.5 Le tecniche di insegnamento

Le tecniche di insegnamento utilizzate per la realizzazione del training sono state:

- *Istruzioni verbali*: il conduttore del training illustra quello che i bambini devono fare dando loro dei suggerimenti verbali;
- *Discussione*: atto che avviene dopo le istruzioni; essa può essere vista, da un lato, come uno strumento didattico rivolto all'elaborazione, approfondimento e produzione di conoscenze, all'interno di una visione della classe, dall'altro lato, essa diventa un ragionamento collettivo per pensare insieme (Cacciari, 2008). Da un punto di vista tecnico, la discussione coinvolge i partecipanti da tre punti di vista principali: il versante cognitivo (le informazioni che conosco sull'argomento in discussione), il versante metacognitivo (come rifletto sulle informazioni) e il versante emozionale/relazionale (come mi rapporto con gli altri partecipanti). Il conduttore deve tenere conto di questi fattori e organizzare la discussione secondo una complessità progressiva. Discutere è un'attività complessa che va progettata, in quanto deve prevedere una scansione che, progressivamente, vada da discussioni semplici, limitate

- nel tempo e condotte in modo tendenzialmente direttivo, a dibattiti ampi, organizzati in gruppi e con obiettivi diversificati (Parmigiani, 2013; 2016)
- *Modeling*: in italiano “modellamento”, è una strategia di apprendimento imitativo che consiste nella proposta di esperienze di apprendimento attraverso l’osservazione del comportamento di un soggetto che funge da modello. A livello generale il processo di modeling dipende da tre condizioni determinanti: le caratteristiche del modello, le caratteristiche dell’osservatore riferite soprattutto alle variabili di personalità (disponibilità, dipendenza, motivazione), le conseguenze prodotte dal comportamento del modello e da quello dell’osservatore nel momento in cui imita il modello. Quando tali conseguenze sono positive (rinforzi), l’osservatore continuerà a manifestare il comportamento acquisito tramite modellamento, in caso contrario tenderà ad inibire tale comportamento (Burton & Kowalski, 2006). Nel presente lavoro ci si è serviti anche del “video modeling”: consiste nell’osservazione e nella successiva imitazione, da parte del bambino, di un video in cui viene mostrato un modello impegnato nello svolgimento del comportamento target (Moderato e Copelli, 2010). I modelli utilizzati possono essere non solo gli operatori ma anche i familiari o i pari.;
 - *Role play*: messa in scena di una situazione ricreativa nella quale il protagonista viene aiutato dal conduttore del training ad assumere un ruolo, che gli consente di affrontare una situazione agendo comportamenti comunicativi adeguati alla situazione simulata (Masci, 2009);
 - *Rinforzo positivo*: atto che favorisce le possibilità che un determinato comportamento venga riproposto in seguito, qualora venga proposto subito dopo l’emissione del comportamento desiderato. I rinforzi utilizzati

durante il training sono stati per lo più di tipo “sociale”, ovvero elogi e complimenti (Michael, 2005);

- *Feedback*: contenere informazioni concernenti la qualità dei risultati ottenuti in un compito, indicazioni migliorative circa i procedimenti e le strategie da seguire per lo svolgimento di un lavoro, argomenti e spiegazioni riguardo al “perché” è stato raggiunto un certo risultato e a “come” imparare a controllare ciò che si fa. L’effetto sull’apprendimento è maggiore quando lo scopo del feedback è fornire indicazioni per migliorare lo svolgimento di un compito; al contrario, si osservano effetti di livello minore quando i docenti comunicano lodi, distribuiscono premi o punizioni (Hattie & Temperley, 2007). Mediante il feedback, il conduttore formula riscontri, dà indicazioni correttive e offre spunti di riflessione agli studenti.

3.6 Principi di riferimento

I principi a cui si è fatto riferimento nella messa in pratica dell’intervento sono l’accentuato realismo, la partecipazione attiva e la programmazione rigorosa.

- L’*accentuato realismo* è una condizione che concerne il fatto che gli incontri sono sempre estremamente attinenti alla realtà quotidiana che vivono i bambini. Prevede, quindi, l’utilizzo di esempi concreti, che vadano a specificare e rendere maggiormente chiaro e reale il concetto di cui si sta discutendo;
- La *partecipazione attiva* dei bambini agli incontri è molto importante per lo scopo che i concetti esposti vengano interiorizzati maggiormente dai soggetti. Prevede che il conduttore dell’attività si impegni a coinvolgere i bambini, chiedere la loro opinione e le loro esperienze per quanto riguarda

gli argomenti trattati e si deve assicurare che non vi siano dubbi a riguardo, nel caso in cui vi fossero deve spiegare nuovamente il concetto allo scopo di chiarire i suddetti dubbi. Per far sì che questo si verifichi, è di fondamentale importanza che il conduttore presti attenzione non solo alle risposte verbali dei bambini ma anche a quelle non verbali;

- La *programmazione rigorosa* fa riferimento al fatto che le sessioni erano programmate precedentemente in modo scrupoloso, suddividendo ogni incontro in diverse fasi che il conduttore era tenuto a seguire. Ogni sessione presentava un obiettivo da raggiungere (che comprendeva la specificazione di condizioni, criteri di padronanza e prestazioni attese) e una guida precisa su come lo sperimentatore doveva esprimersi, sia a livello verbale che a livello non verbale, durante l'incontro.

3.7 Struttura dell'incontro

Ogni incontro prevede, in fase di apertura, la pubblicizzazione dell'obiettivo e il ripasso di quello che è stato svolto nell'incontro precedente. Successivamente viene presentato al piccolo gruppo il pezzetto della filastrocca che riguarda il diritto della giornata e il ripasso delle parti della filastrocca precedenti; quindi si avvia una discussione con i bambini, in cui si spiega loro il diritto in questione, basandosi sulla visione di cartoni (esempio Peppa Pig, Bing!, Masha e Orso etc.). successivamente, si pone attenzione ad alcuni comportamenti per il rispetto dei diritti di volta in volta considerato, attraverso l'utilizzo del modelling e del role-play. Nello specifico, vengono presentati ai bambini degli esempi di situazioni di discriminazione ed esclusione sociale, in cui il diritto specificatamente discusso

nell'incontro non viene rispettato. Vengono presi in esame, dunque, gli svantaggi di tale situazione e si presentano le azioni OK, cioè quei comportamenti assertivi utili al fine di far fronte a tali problemi. Viene chiesto quindi ai bambini di osservare il modello e di ripetere le stesse azioni. Questa fase viene accompagnata, da parte del conduttore, dal rinforzo positivo così che i bambini si sentano motivati nello svolgere queste azioni.

Al termine di ogni incontro (ad esclusione del decimo incontro che è una sintesi degli incontri precedenti) viene chiesto ai bambini di rappresentare graficamente il diritto che si è analizzato; a turno ogni bambino viene chiamato singolarmente per la verifica del raggiungimento dell'obiettivo (criterio di padronanza), gli vengono mostrate delle immagini dei cartoni visionati nella prima parte dell'incontro e gli si chiede quale diritto è rappresentato e qual è il suo vantaggio. Il primo e il decimo incontro differiscono dagli altri nella struttura, in quanto nel primo è previsto un momento di introduzione del percorso e di presentazione della conduttrice, nel quale vengono mostrati tutti i diritti insieme senza analizzarli uno ad uno. Nell'ultimo incontro, invece viene fatta una sintesi di tutti gli incontri precedenti, sottolineando l'importanza di manifestare i propri diritti e di costruire relazioni positive con i pari e i vantaggi che ne derivano. Inoltre, nel corso dell'ultimo incontro, è previsto un momento per la consegna degli attestati di partecipazione.

3.8 Risultati

3.8.1 Differenze tra pre-test e post-test fra gruppo sperimentale e gruppo di controllo

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative all'inizio dell'intervento nei

confronti del sociometrico, della conoscenza del concetto di diritto e nelle risposte al problem-solving assesment, in fase di pre-test e di post-test si è proceduto con il test non parametrico di Mann-Whitney.

Le analisi in fase di pre-test tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo non hanno evidenziato differenze significative per nessun indicato considerato.

In fase di post-test emergono invece, tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, le seguenti differenze significative.:

- Conoscenza accurata dei diritti: $p = .000$
- Vantaggio percepito dei diritti: $p = .006$
- Conoscenza accurata del diritto al gioco: $p = .001$
- Azione assertiva nei confronti del diritto al gioco: $p = .016$
- Conoscenza accurata del diritto di trattare bene gli animali: $p = .000$
- Conoscenza accurata del diritto di esprimere la propria opinione: $p = .001$
- Conoscenza accurata del diritto di essere trattati bene: $p = .006$
- Conoscenza accurata del diritto di trattare bene le piante: $p = .000$

Nello specifico, come si evince dalla tabella 1, il gruppo sperimentale presenta livelli più consistenti nelle dimensioni considerate rispetto al gruppo di controllo.

3.8.2 Analisi in fase di post-test per il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative, per ciascuno dei due gruppi, all'inizio e al termine dell'intervento nei confronti del sociometrico, della conoscenza del concetto di diritto e nelle risposte al problem-solving assesment, si è proceduto con il test non parametrico di Wilcoxon.

Per il gruppo di controllo il test di Wilcoxon non ha evidenziato differenze significative in nessuna delle dimensioni considerate.

Per il gruppo sperimentale, il test di Wilcoxon ha riscontrato differenze significative nelle seguenti dimensioni:

- Conoscenza dei diritti: $p = .011$
- Vantaggio percepito dei diritti: $p = .023$
- Conoscenza accurata del diritto al gioco: $p = .014$
- Azione assertiva legata al diritto al gioco: $p = .014$;
- Conoscenza accurata del diritto di trattare bene gli animali: $p = .005$;
- Azione assertiva legata al diritto di trattare bene gli animali: $p = .046$
- Conoscenza accurata del diritto di esprimere la propria opinione: $p = .008$
- Conoscenza accurata del diritto di essere trattati bene: $p = .014$
- Azione assertiva legata al diritto di essere trattati bene: $p = .025$
- Conoscenza accurata del diritto di trattare bene le piante: $p = .005$

Nello specifico, come si evince dalla tabella 1, al termine dell'intervento il gruppo sperimentale presenta livelli più consistenti in tutte le dimensioni considerate rispetto alla fase di pre-test.

	Pre-test				Post-test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Conoscenza accurata dei diritti	.25	.707	.01	.000	3.63	1.302	.01	.000

Vantaggio percepito dei diritti	.01	.000	.01	.000	1.25	.886	.01	.000
Conoscenza accurata del diritto al gioco	.25	.463	.01	.000	1.00	.000	.10	.000
Azione assertiva legata al diritto al gioco	.13	.000	.10	.316	.88	.354	.20	.000
Conoscenza accurata del diritto di trattare bene gli animali	.01	.000	.01	.000	1.00	.000	.01	.000
Azione assertiva legata al diritto di trattare bene gli animali	.50	.535	.50	.527	1.00	.000	.50	.527
Conoscenza accurata del diritto di esprimere la propria opinione	.01	.000	.01	.000	.88	.354	.01	.000
Conoscenza accurata del diritto di essere trattati bene	.01	.000	.01	.000	.75	.463	.01	.000
Azione assertiva legata al diritto di essere trattati bene	.13	.354	.20	.422	.50	.535	.30	.483
Conoscenza accurata del diritto di trattare bene le piante	.01	.000	.01	.000	1.00	.000	.01	.000

Tabella 1: Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) in fase pre e post-test del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo.

3.8.3 Bambini a rischio esclusione sociale: osservazione diretta

Al fine di verificare se vi fossero differenze significative fra pre e post test nei comportamenti sociali positivi e negativi ricevuti e messi in atto nei confronti dei compagni dai due bambini a rischio di esclusione sociale del gruppo sperimentale

e di controllo si è proceduto con un'analisi non parametrica con i test di Mann-Whitney e di Wilcoxon. L'analisi non ha evidenziato differenze significative (vedi Tabella 2).

	Pre-test				Post- test			
	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo		Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Azioni positive dei bambini a rischio nei confronti degli altri	7.00	1.41	6.50	4.94	7.50	4.94	4.50	3.53
Azioni positive degli altri nei confronti dei bambini a rischio	2.50	0.70	6.00	1.41	2.50	0.00	0.00	0.00
Azioni negative dei bambini a rischio nei confronti degli altri	4.00	2.82	0.50	0.70	4.00	4.24	5.00	5.65
Azioni negative degli altri nei confronti dei bambini a rischio	1.50	0.70	0.00	0.00	0.50	0.70	0.00	0.00

Tabella 1: Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) dei dati dell'osservazione effettuate nei confronti dei bambini a rischio esclusione sociale del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo al pre-test e al post-test.

3.9 Conclusioni

Il presente studio si è proposto di valutare l'efficacia di un intervento di promozione dell'inclusione scolastica rivolto a bambini dell'ultimo anno della

scuola dell'infanzia. Nello specifico, il training si proponeva di favorire la conoscenza di alcuni diritti associati all'inclusione e alla sostenibilità ambientale e alla promozione di comportamenti positivi di salvaguardia di tali diritti.

Le analisi condotte hanno evidenziato che al termine dell'intervento il gruppo sperimentale presenta una conoscenza più accurata del concetto di diritto e una maggiore consapevolezza dei vantaggi associati al concetto di diritto; inoltre, la partecipazione al training ha permesso l'incremento delle conoscenze associate al diritto al gioco, al diritto di trattare bene gli animali, al diritto di esprimere la propria opinione, al diritto di essere trattati bene e al diritto di trattare bene le piante e il pianeta. Tali risultati sono particolarmente rilevanti in quanto confermano che le azioni svolte e le metodologie utilizzate (istruzioni, video-modeling e discussione) hanno favorito la conoscenza di alcuni diritti associati all'inclusione e alla sostenibilità ambientale.

L'intervento è stato inoltre efficace nel favorire nei bambini del gruppo sperimentale alcuni comportamenti assertivi associati alla salvaguardia del diritto al gioco, del diritto a trattare bene gli animali e di essere trattati bene. Tali risultati potrebbero essere legati al fatto che è stata data particolare attenzione, in ciascun incontro, ai comportamenti positivi per il rispetto di tali diritti. I bambini sono stati invitati a simulare situazioni di violazione di alcuni diritti e a mettere in atto comportamenti socialmente adeguati alla loro risoluzione.

Nonostante questi risultati promettenti, è opportuno precisare che negli altri indicatori considerati (sociometrico, azioni assertive per la salvaguardia del diritto ad esprimere la propria opinione e di trattare adeguatamente le piante e il pianeta) non sono emerse differenze significative. I punteggi medi del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo nelle dimensioni considerate in fase di pre-test e post-test sono comunque nella direzione auspicata. È possibile che tali

diritti siano stati percepiti come complessi e che siano pertanto necessari ulteriori azioni di intervento per la promozione di comportamenti positivi per la loro salvaguardia.

Nel gruppo di controllo invece non si è verificato un miglioramento nella conoscenza e nella messa in atto di comportamenti che vanno a favorire relazioni positive tra pari. Quindi si può affermare che i dati ottenuti risultano in linea con le aspettative (Nota & Soresi, 2007).

Per quanto concerne i bambini a rischio di esclusione sociale, le analisi condotte non hanno riscontrato differenze significative. La frequenza media dei comportamenti messi in atto dal bambino a rischio del gruppo sperimentale nei confronti dei pari è aumentata tra l'inizio e il termine dell'intervento; allo stesso tempo la frequenza media dei comportamenti negativi degli altri nei confronti del bambino a rischio del gruppo sperimentale diminuisce tra la fase di pre-test e post-test. Questi risultati, seppur non significativi, fanno ben sperare rispetto all'efficacia dell'intervento nel promuovere relazioni sociali positive tra i pari.

3.10 Limiti e implicazioni future

Il progetto svolto "Un puzzle di diritti" ha dimostrato quanto sia utile la tecnica del Role Playing allo scopo di favorire l'inclusione scolastica e la nascita di relazioni positive tra pari all'interno della scuola dell'infanzia.

Tuttavia, la ricerca ha presentato alcuni limiti. Un primo limite è quello di non coinvolgere in maniera attiva sia gli insegnanti (Ianes & Cramerotti, 2009; Laschioli & Saccomani, 2009; Ianes & Macchia, 2008) che i genitori (De Boer, 2012;

Schnell & Azzolini, 2014), in quanto è stato riconosciuto ampiamente il ruolo ricoperto da questi, per la promozione di climi inclusivi e per la generalizzazione, anche al di fuori del contesto classe, degli atteggiamenti positivi appresi. Per questo in un futuro sarebbe positivo per la riuscita del training coinvolgere queste figure.

Un altro limite importante è la grandezza del gruppo dei partecipanti. Il progetto è stato svolto con un gruppo di soli otto bambini; la fascia d'età del campione era di 5 anni, dunque molto ridotta. Sarebbe utile realizzarlo con bambini con età inferiori in modo da verificare la sua efficacia anche per altre fasce d'età, così da poter effettuare un intervento che sia il più precoce possibile. Si potrebbe pensare ad aumentare il campione per far sì che i risultati possano essere generalizzati.

Infine, un altro ostacolo è la mancanza di un follow-up, dunque non è possibile determinare quanto il progetto possa aver favorito un cambiamento duraturo nel tempo degli atteggiamenti dei bambini.

BIBLIOGRAFIA

Ambrogetti C., La fiducia fra compagni di classe per sostenersi. E in questo l'insegnante di sostegno cosa fa? Trento, 2016

Bellacicco, R., Cappello, S., Demo, H., & Ianes, D. (2019). L'inclusione scolastica fra push-e pull-out, transizioni e BES: una indagine nazionale. In *Didattica e inclusione scolastica*, (pp. 175-218). FrancoAngeli.

Booth T., Ainscow M. (2014), Nuovo Index per l'inclusione, Carocci, Roma

Böttinger, T. (2016). Inklusion. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Bredella, L.; Christ, H. (2007). Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Gunter-Narr

Buli-Holmberg, J. e Jeyaprabhan, S. (2016), «Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education», in *International Journal of Special Education*, 31, 1, pp. 119-134.

Calvani A. (a cura di) (2007), Fondamenti di didattica, Roma, Carocci

Canevaro A. - Ianes D., Integrazione come risorsa, in CERINI G.- SPINOSI M. (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli 2006.

Caprera G. V.- Bonino S. (a cura di), Il comportamento prosociale. Aspetti

individuali, familiari e sociali, Erickson, Gardolo 2006.

Carter, I., Quaglia, C., & Leslie, D. (2010). 21. Enriching social work through interdisciplinary disability studies. *Collected essays on learning and teaching*, 3, 124-130.

children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623-646.

Chiusaroli, D. (2020). *La didattica inclusiva. Con prefazione di Fabio Bocci* (Vol. 144, pp. 1-112). Anicia.

Cieza A., Bickenbach J. e Chatterji S. (2008), The ICF as a conceptual platform to specify and discuss health and health-related concepts, «Das Gesundheitswesen», vol. 70, n. 10, pp. e47-e56

Clarke, L. S., Embury, D. C., Knight, C., & Christensen, J. (2017). People-First Language, Equity, and Inclusion: How Do We Say It, and Why Does It Matter?. *Learning disabilities: a multidisciplinary journal*, 22(1), 74-79.

Cottini L. - Rosati L., *Per una didattica speciale di qualità*, Morlacchi, Perugia 2008.

Cottini L. (2008), *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*, Perugia, Morlacchi

Cottini L. Integrare a scuola allievi con bisogni speciali: la risorsa compagni, in "Pedagogia Più Didattica", vol. 1, 2008, pp. 97-103.

D'Alessio S. (2013), Inclusive education in Italy, «Life Span and Disability», vol. 16, n. 1, pp. 95-120.

Damiani P., Demo H. (2016), "Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione", in Italian Journal of Special Education for Inclusion, 4/1, pp. 83-101.

De Boer , A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities.

Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca. L'integrazione scolastica e sociale, 13(3), pp. 202-217

Demo H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella didattica inclusiva? Italian Journal of Special Education for Inclusion, 3(1), pp. 53-65.

Demo H. (2016), Valutare l'inclusione. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il dirigente scolastico, Trento, Erickson, pp. 141-157.

Demo H. (2017), Applicare l'Index per l'Inclusione, Erickson, Trento.

Demo, H. (2016). "Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola prima e secondaria". Erickson

Demo, H. (2018). Voce "Didattica Inclusiva". In d'Alonzo L. (a cura di) Dizionario di pedagogia speciale per l'inclusione. Brescia: Scholé.

Demo, H. (2022). Per una progettazione didattica inclusiva: proposta di un canovaccio per progettare unità di apprendimento inclusive. *Q-Times webmagazine*, 14(1), 147-164.

Dovigo F. (2017), Realizzare l'inclusione: Una guida all'uso dell'Index, Carocci, Roma

Ellerani, P. (2014). La dimensione metodologica: gestire i contesti eterogenei. Cooperative Learning e Differenze per Apprendere. In P. Ellerani (a cura di), Intercultura come progetto pedagogico (pp. 183-223). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Evans, P. B. (1995). *Embedded autonomy: States and industrial transformation*. Princeton University Press.

Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS.

Florian L. e McLaughlin M.J. (2008), *Disability classification in education: Issues and perspectives*, Corwin Press

Galanti, M. A., Giaconi, C., & Zappaterra, T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education*

for Inclusion, 9(1), 007-014.

García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gartner, A., & Lipsky, D. K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard educational review*, 57(4), 367-396.

Gelfert, A. (2018). Fake news: A definition. *Informal logic*, 38(1), 84-117.

Griffo, G. (2010). La Convenzione internazionale ONU dei diritti delle persone con disabilità e gli sviluppi delle prospettive inclusive nei Paesi europei. *Imp. soc*, 2, 52.

Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe 1*. Berlin: Klett.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

lanes, D. e Demo, H. (2015), Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana, in Vianello, R. e Di Nuovo, S. (2015) (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*, Trento, Erickson, pp. 101-124

Lazer, D. M., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., ... & Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. *Science*, 359(6380), 1094-1096.

Leonardi M. e Ajovalasit D. (2008), Il progetto personalizzato per il bambino con disabilità alla luce della classificazione ICF e ICF-CY, Trento, Erickson.

Levita, M. (2019). Mirella Antonione Casale: La battaglia per i minori con disabilità tra ieri e oggi. *Quaderni di Intercultura*, 192-210.

Ligabue, A. (2023). *Didattica ludica: competenze in gioco*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for

Lindsay, S., & McPherson, A. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy.

Macchia, V., Demo, H., Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2020). IN-IN: strumenti per l'inclusione= Instrumente für Inklusion: una ricerca azione partecipativa in alcune scuole altoatesine. *IN-IN*, 1-208.

Medeghini, R. (2013). I diritti nella prospettiva dell'Inclusione e dello spazio comune. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 93-108.

Nes, K., Demo, H. e Ianes, D. (2018), «Inclusion at risk? Push and pull out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences», in *International Journal of Inclusive Education*, 22, 2, pp. 111-129, doi:10.1080/13603116.2017.1362045.

Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola: l'inclusione scolastica nel 21. secolo*. Cleup

Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola: l'inclusione scolastica nel 21. secolo*. Cleup

Nota, L., Mascia, M., & Pievani, T. (Eds.). (2019). *Diritti umani e inclusione*. Società editrice Il Mulino..

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The journal of special education*, 37(3), 164-173.

Palaiologou N., Dietz G. (2012). *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide*, chapter 7, pp. 126-135, Cambridge Scholars Publishing.

Pieri, L. (1991). *Breve storia dell'assistenza in Italia dall'unità ad oggi*. Bologna: Accaparlante e Centro Documentazione Handicap.

Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Bari-Roma, Laterza.

Ravaud, J.F. & Stiker H.J. (2001). Inclusion/Exclusion. In G.L. Albrecht, K. Seelman e M. Bury (a cura di), *Handbook of Disability Studies*, London: Sage Publications. (pp. 490- 512)

Riva, G. (2018). *Fake news. Vivere e sopravvivere in un mondo post-verità* (Vol. 2018, pp. 1-198). Il mulino.

Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Khan, A. (2017). The Italian path to school and social inclusion: Problems, strengths and perspectives. In *The Routledge History of Disability* (pp. 339-355). Routledge.

Simons, M. & Masschelein J. (2005). Inclusive education for exclusive pupils: A Critical analysis of the government of the exceptional. In S. Tremain (a cura di), *Foucault and the government of disability*, Ann Arbor: MI, Michigan University Press. (pp. 208-228).

Soresi, S. (Ed.). (2020). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Il mulino.

Soresi, S., & Nota, L. (2001). La facilitazione dell'integrazione scolastica.

Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28.

Tomlison C.A. (2014), *The differentiated classroom*, Alexandria, ASCD.